

# Lingwistyka Stosowana

---

Applied Linguistics

Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 5: 2012**

Warszawa 2012

**Redaktor naczelny** – *prof. dr hab. Sambor Grucza*

**Z-ca Redaktora naczelnego** – *dr Monika Płużyczka*

**Sekretarz redakcji** – *dr Justyna Zając*

**Redakcja językowa** – *dr Monika Płużyczka*

**Rada Naukowa**

prof. dr hab. **Ewa Wolnicz-Pawłowska** (przewodnicząca, Uniwersytet Warszawski)  
prof. dr hab. **Janusz Arabski** (Uniwersytet Śląski)  
prof. dr hab. **Zofia Berdychowska** (Uniwersytet Jagielloński)  
prof. dr hab. **Maria Dakowska** (Uniwersytet Warszawski)  
prof. dr hab. dr h.c. **Jacek Fisiak**, czł. rzecz. PAN (Uniwersytet im. A. Mickiewicza)  
prof. dr hab. **Stanisław Gajda**, czł. koresp. PAN (Uniwersytet Opolski)  
prof. dr hab. dr h.c. **Franciszek Grucza**, czł. rzecz. PAN (Uniwersytet Warszawski)  
prof. dr hab. **Stephan Habscheid** (Uniwersytet w Siegen)  
prof. dr hab. **Elżbieta Jamrozik** (Uniwersytet Warszawski)  
prof. dr hab. **Beata Mikołajczyk** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza)  
prof. dr hab. **Władysław T. Miodunka** (Uniwersytet Jagielloński)  
dr hab. **Magdalena Olpińska-Szkielko** (Uniwersytet Warszawski)  
prof. dr hab. **Teresa Siek-Piskozub** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza)  
prof. dr hab. **Barbara Skowronek** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza)  
prof. dr hab. **Zenon Weigt** (Uniwersytet Łódzki)  
prof. dr hab. **Jerzy Żmudzki** (Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej)

**Adres redakcji** – Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW,  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. 55 34 253, e-mail: [ls@uw.edu.pl](mailto:ls@uw.edu.pl),  
[www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. 16,5 Ark. druk 14,87

Łamanie, druk i oprawa:  
PAN Warszawska Drukarnia Naukowa  
00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8  
tel./fax: (+48 22) 628 87 77  
e-mail: [wdnpan@wdnpan.pl](mailto:wdnpan@wdnpan.pl)  
[www.wdnpan.pl](http://www.wdnpan.pl)

## SPIS TREŚCI

## Rozprawy i artykuły

Sambor GRUCZA <i>Lingwistyka Stosowana – Języki, teksty, dyskursy</i> .....	7
Zofia BILUT-HOMPLEWICZ <i>Na ścieżkach wieloznaczności, na drodze do precyzji. Germanistyczne ujęcia dyskursu – spojrzenie krytyczne</i> .....	9
Anna P. BOROWSKA <i>Usprawnienie komunikacji pilot-wieża: zadanie dla lingwistyki języków specjalistycznych</i> .....	19
Elżbieta GÓRSKA <i>Przekład współczesnych tekstów arabskich: trudności pozorne i rzeczywiste</i> .....	31
Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK <i>Komunikacyjne i pragmatyczne aspekty przekładu tekstów prawnych i prawniczych (na materiale języka polskiego i rosyjskiego)</i> .....	41
Jolanta NOCOŃ <i>Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego</i> ....	49
Monika PŁUŻYCZKA <i>Na co patrzy, a co widzi tłumacz a vista? Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii</i> .....	65
Barbara SADOWNIK <i>Język w strukturze modularnej umysłu</i> .....	75
Teresa SIEK-PISKOZUB <i>Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki</i> .....	95
Teresa TOMASZKIEWICZ <i>Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych</i> .....	109
Karolina WALISZEWSKA <i>Między sacrum a profanum, czyli językowy obraz dwóch papieży w tekstach prasowych</i> .....	121
Zenon WEIGT <i>Tekst specjalistyczny w dydaktyce uniwersyteckiej</i> .....	135
Ewa ŻEBROWSKA <i>Tekst w komunikacji zapośredniczonej komputerowo</i> .....	145
Sambor GRUCZA <i>Język a myślenie. Kilka krytycznych refleksji dotyczących rozważań tej relacji</i> .....	155
Izabela BAWEJ <i>Związki frazeologiczne jako źródło błędów w kontekście językowego obrazu świata (na materiale języka polskiego i języka niemieckiego)</i> .....	175
Bernd SPILLNER <i>Die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“ zwischen Familienanzeige und bimodaler Kontakttextsorte</i> .....	189
JERZY ŻMUDZKI <i>Das Problem der Bewältigung von Fremdheit in der Translation – Positionen und Perspektiven in der Translationswissenschaft</i> .....	201

## Recenzje i przeglądy

Małgorzata KORYCIŃSKA-WEGNER, <i>Übersetzer der bewegten Bilder. Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main, 2011, 215 s. Sambor GRUCZA .....	215
---	-----

Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Monika KOWALONEK-JANCZAREK, Marcin MACIEJEWSKI, Aldona SOPATA (Hg.), <i>Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011, 247 S. Katarzyna TROJAN .....	218
Paul GILLAERTS, Elizabeth de GROOT, Sylvain DIELTJENS, Priscilla HEYNDER-ICKX, Geert JACOBS (red.), <i>Researching Discourse in Business Genres. Cases and Corpora</i> . Peter Lang, Bern, 2012, 215 s. Justyna ZAJĄC .....	222
Angela SCHMIDT-BERNHARDT, Antje STORK, Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Paweł RYBSZLEGER, <i>Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien</i> (= Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 6, hrsg. von Bernhard Dressler und Lothar A. Beck). Tectum Verlag, Marburg, 2011, 198 S. Marta JANACHOWSKA-BUDYCH .....	229
<b>Komunikaty i sprawozdania</b>	
Sprawozdanie z sesji naukowej <i>Il Risorgimento, l'Europa, la Polonia. Tra il mito e la realtà</i> . Rzym, Polska Akademia Nauk, 17.11.2011 r. Piotr PODEMSKI .....	233
Międzynarodowa konferencja szkoleniowa <i>SummerTrans IV – Sprachenvielfalt in der EU und Translation. Translationstheorie trifft Translationspraxis</i> . Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 04–13 lipca 2011 r. Łukasz SOLARZ .....	235

## CONTENTS

### Discussions and articles

Sambor GRUCZA <i>Applied Linguistics – Languages, texts, discourses</i> .....	7
Zofia BILUT-HOMPLEWICZ <i>On the paths of ambiguity, on the way to precision. Germanistic presentations of discourse – a critical view</i> .....	9
Anna P. BOROWSKA <i>Improving pilot – controller communication: a new task for applied linguistics in the field of languages for special purposes</i> .....	19
Elżbieta GÓRSKA <i>Translation of contemporary Arabic texts: ostensible and real problems</i> .....	31
Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK <i>Communicative and pragmatic aspects of translating legal texts on the basis of Polish and Russian</i> .....	41
Jolanta NOCOŃ <i>Current issues and dilemmas in the linguo-didactics of the Polish language</i> .....	49
Monika PŁUŻYCZKA <i>What do sight translators look at, and what do they see? Eye-tracking questions on translation studies</i> .....	65
Barbara SADOWNIK <i>Language from a modular brain perspective</i> .....	75
Teresa SIEK-PISKOZUB <i>Intercultural communicative competence as a challenge for foreign language education</i> .....	95
Teresa TOMASZKIEWICZ <i>Subtitled A-V materials and language teaching</i> .....	109
Karolina WALISZEWSKA <i>Between sacrum and profanum, a language image of two popes in selected press articles</i> .....	121
Zenon WEIGT <i>Specialist text and university didactics</i> .....	135
Ewa ŻEBROWSKA <i>Text and computer-mediated communication</i> .....	145
Sambor GRUCZA <i>Language and thinking. Some critical reflections concerning the discussion on this relation</i> .....	155
Izabela BAWEJ <i>Phraseological units as a source of errors through a culture-specific segmentation of the extralinguistic reality (In Polish – German comparison)</i> .....	175
Bernd SPILLNER <i>‘Fröhliche-guten-Tag-Anzeige’ as a text type: from family advertising to intimate public communication</i> .....	189
JERZY ŻMUDZKI <i>Dealing with foreignness in translation – place and perspectives of foreignness in translation studies</i> .....	201

### Reviews and notices

Małgorzata KORYCIŃSKA-WEGNER, <i>Übersetzer der bewegten Bilder. Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main, 2011, 215 s. Sambor GRUCZA .....	215
---	-----

Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Monika KOWALONEK-JANCZAREK, Marcin MACIEJEWSKI, Aldona SOPATA (Hg.), <i>Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011, 247 S. Katarzyna TROJAN .....	218
Paul GILLAERTS, Elizabeth de GROOT, Sylvain DIELTJENS, Priscilla HEYNDE- ICKX, Geert JACOBS (red.), <i>Researching Discourse in Business Genres. Cases and Cor- pora</i> . Peter Lang, Bern, 2012, 215 s. Justyna ZAJĄC .....	222
Angela SCHMIDT-BERNHARDT, Antje STORK, Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTO- FOWICZ, Paweł RYBSZLEGER, <i>Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur För- derung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien</i> (= Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 6, hrsg. von Bern- hard Dressler und Lothar A. Beck). Tectum Verlag, Marburg, 2011, 198 S. Marta JANA- CHOWSKA-BUDYCH .....	229
<b>News and reports</b>	
Sprawozdanie z sesji naukowej <i>Il Risorgimento, l'Europa, la Polonia. Tra il mito e la realtà</i> . Rzym, Polska Akademia Nauk, 17.11.2011 r. Piotr PODEMSKI .....	233
Międzynarodowa konferencja szkoleniowa <i>SummerTrans IV – Sprachenvielfalt in der EU und Translation. Translationstheorie trifft Translationspraxis</i> . Instytut Filologii Germań- skiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 04–13 lipca 2011 r. Łukasz SOLARZ .....	235

**Sambor GRUCZA**  
Uniwersytet Warszawski

## Lingwistyka Stosowana – Języki, teksty, dyskursy

Konferencja naukowa zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Instytut Filologii Germańskiej oraz Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, 13–14 kwietnia 2012, Poznań – Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Tegoroczna konferencja PTLs była już czwartym z kolei spotkaniem naukowym PTLs zorganizowanym od czasu reaktywacji Towarzystwa w 2009 r. Konferencja poznańska, zorganizowana wspólnie z Instytutem Filologii Germańskiej oraz Instytutem Lingwistyki Stosowanej, zaplanowana została na dwa dni i podzielona na cztery części tematyczne.

W części pierwszej, którą prowadziła prof. Beata Mikołajczyk (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), wyniki swoich rozważań nad zagadnieniami dotyczącymi lingwistyki tekstu przedstawili: prof. Zenon Weigt (Uniwersytet Łódzki) – *Tekst specjalistyczny w dydaktyce*, prof. Ewa Żebrowska – *Tekst w komunikacji zapośredniczonej komputerowo*, prof. Zofia Bilut-Homplewicz (Uniwersytet Rzeszowski) – *Na ścieżkach wieloznaczności, na drodze do precyzji. Germanistyczne ujęcia dyskursu – spojrzenie krytyczne*. W konferencji nie mogła uczestniczyć prof. Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Operatory meta-tekstowe i ich rola w komunikacji*. W części drugiej, którą prowadziła prof. Elżbieta Jamrozik (Uniwersytet Warszawski), poświęconej analizie dyskursu z referatami wystąpili: prof. Maciej Karpiński (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Mowa i gest jako zintegrowane składniki komunikacji*, prof. Małgorzata Fabiszak (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Ofiary czy sprawcy? Zmieniający się obraz własny Polaków i ich roli w Zagładzie na podstawie tesknie.com*, dr Anna P. Borowska (Uniwersytet Warszawski) – *Usprawnienie komunikacji pilot-wieża: zadanie dla lingwistyki języków specjalistycznych*, dr Karolina Waliszewska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Miedzy sacrum a profanum, czyli językowy obraz dwóch papieży w tekstach prasowych z perspektywy realizowanych wartości*. Część trzecia, której przewodniczyła prof. Kazimiera Myczko, poświęcona była zagadnieniom glottodydaktycznym. W tej części wyniki swoich rozważań i badań przedstawili: prof. Barbara

Sadownik (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Język w strukturze modularnej umysłu*, prof. Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, prof. Maria Wysocka (Uniwersytet Śląski) – *Problematyka nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego*, prof. Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski) – „*Wszystko zależne jest od czasu...*” *Rok kalendarzowy w przysłowiach polskich i francuskich*. Część czwartą, której przedmiotem były zagadnienia dotyczące translatoryki, moderował prof. Jerzy Żmudzki (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej). W tej części wystąpili: prof. Elżbieta Górską (Uniwersytet Jagielloński) – *Przekład współczesnych tekstów arabskich: trudności pozorne i rzeczywiste*, prof. Teresa Tomaszewicz (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych*, prof. Jolanta Lubocha-Kruglik (Uniwersytet Śląski) – *Komunikacyjne i pragmatyczne aspekty przekładu tekstów prawnych i prawniczych (na materiale języka polskiego i rosyjskiego)*, dr Monika Płużyczka (Uniwersytet Warszawski) – *Na co patrzy, a co widzi tłumacz. Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii*, dr Alicja Żuchelkowska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Tłumacz na rozdrożu: strategie przekładu elementów dialektalnych w tekstach literackich*.

Współorganizatorom tegorocznej konferencji chciałbym w imieniu Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej raz jeszcze podziękować za pomoc i zaangażowanie w przygotowanie tego spotkania. Referentom i moderatorom dziękuję serdecznie za asumpt do naukowej dyskusji nad zagadnieniami lingwistyki stosowanej.

*Prof. Sambor Grucza  
Przewodniczący PTLŚ  
Redaktor Naczelny LS*



**Zofia BILUT-HOMPLEWICZ**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Na ścieżkach wieloznaczności, na drodze do precyzji. Germanistyczne ujęcia dyskursu – spojrzenie krytyczne**

### **Abstract:**

**On the paths of ambiguity, on the way to precision. Germanistic presentations of discourse – a critical view**

Different traditions in various research circles and writing cultures cause that similarly sounding concepts and terms are frequently understood and interpreted in different ways. Even within the German Studies, we may notice considerable differences in understanding certain terminology. The term *discourse* serves as a good example as it is one of the most frequently occurring and passionately discussed terms in several disciplines and it is explained in a number of ways. Its 'inflational' use is emphasized. The concept of discourse may be compared to a chameleon. The paper presents critically the relationship between text and discourse in Germanistic linguistics, asking questions concerning the status of discourse, and indicates its research desiderata.

### **1. Wieloznaczność terminu *dyskurs* i różnorodność koncepcji dyskursu**

W różnych tradycjach poszczególnych kręgów badawczych i kulturach piśmienniczych podobnie brzmiące pojęcia i terminy nierzadko bywają odmiennie rozumiane i interpretowane<sup>1</sup>. Już nawet jednak w samym dorobku germanistycznym możemy mówić o znacznych różnicach w rozumieniu niektórych terminów. *Dyskurs* może być tu nadzwyczaj wymownym przykładem, jest bowiem jednym z najczęściej występujących i żywo dyskutowanych terminów w kilku dyscyplinach, a jego ujęcia wykazują sporą różnorodność. Podkreślając jego wręcz „inflacyjne” użycie, mówi się obrazowo, że jest ono jak kameleon (por. W. Heinemann 2005: 22), zwracając w ten sposób uwagę na jego wieloznaczność. Interesujące nas tu pojęcie występuje nie tylko w komunikacji naukowej w różnych, często

---

<sup>1</sup> Więcej o różnicach w germanistycznym i polonistycznym rozumieniu dyskursu por. Z. Bilut-Homplewicz (2009, 2010).

rozbieżnych znaczeniach, lecz również w komunikacji odnoszącej się do tematów/zakresów niespecjalistycznych. W artykule A. Buscha (2007: 141 i n.) dotyczącym metodologii badań w odniesieniu do lingwistycznego ujęcia dyskursu znajdujemy uwagi o szerokim i wąskim rozumieniu dyskursu. Przedstawiając szerokie ujęcie dyskursu autor odnotowuje aż 16 sposobów rozumienia tego terminu. Ta polisemia terminologiczna stawia badaczy przed sporym wyzwaniem. Koniecznością wręcz jest więc precyzyjne określanie w każdej pracy, jak rozumie się w niej interesujący nas termin, co oczywiście nie ogranicza się jedynie do samej definicji, ale związane jest z koncepcją metodologiczną i sposobem przeprowadzania analiz konkretnych dyskursów.

W odniesieniu do dyskursu w węższym znaczeniu A. Busch (2007: 143) wyodrębnia cztery płaszczyzny dyskursu: 1. rozwój tematu (progresja dyskursu), 2. badanie elementów dyskursu dotyczących manipulacji i władzy (perswazja w dyskursie), 3. analiza słownictwa (leksyka w dyskursie) 4. opis zróżnicowania wynikającego z komunikacji między ekspertami i laikami (*Diskursvertikalität*).

Powyższe uwagi dotyczą przede wszystkim wcześniejszych badań nad dyskursem, które charakteryzowały się sporym „pluralizmem terminologicznym”. Z czasem jednak w językoznawstwie germanistycznym coraz bardziej widoczna staje się tendencja do uprecyzjnienia terminu *dyskurs* oraz odnoszących się do niego metod badawczych. Poszczególni badacze oraz grupy badawcze określają swoje podejścia i związane z nimi koncepcje. W interesującym nas kręgu badawczym można wyodrębnić za D. Miller (2010: 58) cztery podstawowe sposoby rozumienia dyskursu: (a) konkretne użycie języka, funkcjonowanie języka w naturalnym kontekście, (b) rozmowa, dialog, konwersacja, (c) tekst, (d) spłot, sieć lub zbiór tekstów lub wypowiedzi (koncepcje bazujące na poglądach Foucault).

Celowo rezygnuję tu z przytaczania definicji dyskursu oraz dyskusji nad charakteryzującymi je różnicami i podobieństwami, można je łatwo odnaleźć w pracach o charakterze przeglądowym lub w pracach poszczególnych badaczy dyskursu określających podejścia metodologiczne. Dyskurs ujmuję jako zespół/zbiór powiązanych ze sobą tekstów, które mają wspólny, szeroko rozumiany temat. Powiązania między tymi tekstami wykraczają poza relacje intertekstualne. Już sam fakt, że teksty danego dyskursu dotyczą tego samego tematu, sugeruje ich wzajemne odniesienia, które mogą być w różnym stopniu wyrażane eksplikcyjnie, ale również implikcyjnie. Dyskurs to swoisty dialog tekstów, którego dialogowość musi zostać odkryta. Dyskurs w sensie analitycznym rozumiany jest tu również jako korpus tekstów skonstruowany każdorazowo przez badacza. Dodać jednak należy, że jego dobór zależy od przyjętych wcześniej kryteriów. Dyskursywność to cecha tekstów będących częścią jednego lub większej liczby dyskursów.

Prezentowane tu ujęcie dyskursu nawiązuje do prac K. Adamzik (2001), W. Heinemanna (2005) oraz fragmentarycznie do prac innych badaczy germanistycznych,

(por C. Bluhm i in. 2000), nie eksponuje jednak „nasycenia” pojęcia dyskursu myślą M. Foucaulta. Warto poświęcić temu tematowi miejsce w dalszych pracach dyskutujących problemy lingwistyki dyskursu zorientowanej tekstologicznie<sup>2</sup>.

## 2. Tekst a dyskurs. Lingwistyka tekstu a lingwistyka dyskursu

Właściwie prawie w każdej koncepcji dyskursu pojawia się odniesienie do tekstu, dyskurs natomiast traktuje się jako wielkość ponadtekstową. W najnowszych badaniach lingwistyka dyskursu zyskuje już nawet status odrębnej dyscypliny (por. np. I. Warnke 2008, 2011, I. Warnke, J. Spitzmüller 2008). Ponieważ jednak jej odniesienie do tekstu jest niezaprzeczalne, konieczne jest podjęcie próby określenia relacji między lingwistiką tekstu a lingwistiką dyskursu również z perspektywy lingwistyki tekstu.

Jak już wspomniano, przedstawiciele lingwistyki dyskursu tworząc różne, często znacznie odbiegające od siebie pod względem założeń metodologicznych, kierunki, określają najczęściej rzecz jasna cele badawcze, natomiast istotne wydaje się w tym kontekście, by tekstolodzy wypowiedzieli się na temat tendencji rozwojowych swej dyscypliny w odniesieniu do lingwistyki dyskursu, jak również określili swój punkt widzenia w relacji do badań nad dyskursem jako wielkością ponadtekstową.

W tytule swej rozprawy *Adieu Text – bienvenue Diskurs?* I. Warnke (2002) stawia „prowokacyjne” pytanie dotyczące relacji tekst-dyskurs<sup>3</sup>. Spektakularny tytuł pracy może sugerować, że dyskurs „zastąpi” tekst jako przedmiot badań. Autor udziela jednak na nie negatywnej odpowiedzi, sytuując dyskurs jako „ponadtekstową wielkość komunikacyjną w sensie filozofii poststrukturalistycznej M. Foucault” (D. Miller 2009: 350). Tekstowi natomiast przypisuje I. Warnke „klasyczne” kryteria tekstowości według R. A. de Beuagrande, W. Dresslera (1981), które stale jeszcze uważa za matrycę lingwistyki tekstu, dodając do nich konstytutywną dla tekstu cechę dyskursywności (H. Warnke 2002: 127 i n.). Obecnie dyskutuje się często aktualność tych kryteriów, a tekst ujmuje się jako wielkość skalarną (por. np. U. Fix 2008, B. Sandig 2000) traktując go jako koncept prototypowy.

<sup>2</sup> W. Heinemann (w druku) mówi o modelu dyskursu zorientowanym tekstologicznie (*textlinguistisch geprägtes Diskursmodell*) zaznaczając, że podstawą każdego dyskursu są związki tematyczno-pragmatyczne, a nie tylko związki opierające się na wiedzy, leżące u podstaw prac związanych z myślą M. Foucaulta. W. Heinemann podkreśla aspekt działaniowy, który uwidacznia się w tekstach danego dyskursu poprzez działanie podmiotów, dodaje też równocześnie, że jest on obecny również wtedy, gdy lingwista dokonuje wyboru tekstów danego dyskursu odnoszących się do siebie wzajemnie i czyni je przedmiotem swych badań.

<sup>3</sup> Sam autor określa tak postawione w tytule pytanie.

I. Warnke nie proponuje wprowadzić pożegnania z tekstem jako przedmiotem badań, a z lingwistyką tekstu jako dyscypliną, przyporządkowuje je jednak badaniom nad dyskursem, które przede wszystkim opierają się na koncepcjach M. Foucaulta. I. Warnke (2002) mówi o lingwistyce tekstu zorientowanej na analizę dyskursu (*diskursanalytische Textlinguistik*). Taki punkt widzenia należy interpretować jako następny etap rozwoju lingwistyki tekstu, jednak jednoznacznie z pozycji badań nad dyskursem:

Uwolnienie pojęcia tekstu prowadzi więc do usytuowania tej kategorii poniżej płaszczyzny dyskursu; nie jest to związane z pożegnaniem z tekstem. Poststrukturalistycznie zorientowana koncepcja dyskursu dostrzega rangę tekstu jako istotnej jednostki komunikacyjnej, jednak nie w izolacji, a w odniesieniu do intertekstualnych powiązań i ich udziału w dyskursach. (I. Warnke 2009: 356)

W tak zarysowanym kontekście zasadne wydaje się pytanie, czy lingwistyka tekstu ma na tym etapie rozwoju sens przede wszystkim w odniesieniu do badań nad dyskursem, a sam tekst to jedynie element pewnej serii? Czy chodzi o „nobilizację”, czy o „degradację” tekstu? Punktem wyjścia jest tu teza postawiona przez W. Heinemanna (2005: 22), że przyjmując dyskursywność jako cechę tekstu, nie kwestionujemy rozumienia tekstu jako podstawowej kompleksowej jednostki komunikacji językowej, której różne wymiary i punkty odniesienia są nadal równie istotne dla badań tekstologicznych.

Również W. Heinemann (2005) nie widzi ze strony lingwistyki dyskursu „zagrożenia” dla lingwistyki tekstu, chociaż tytuł jego rozprawy brzmi niemniej spektakularnie niż tytuł artykułu I. Warnke, a mianowicie „Textlinguistik vs. Diskurslinguistik?” („Lingwistyka tekstu kontra lingwistyka dyskursu?”) Odpowiedź jest tu jednoznacznie negatywna, inny jest jednak punkt wyjścia niż w przypadku I. Warnke. W. Heinemann (2005: 22) argumentuje jak przedstawiciel lingwistyki tekstu. Fakt, że teksty są punktem odniesienia działań komunikacyjnych oraz podstawowymi jednostkami komunikacji, nie przeczy związkowi pojedynczego tekstu z dyskursem. Chodzi tu natomiast o kwestię nowej, poszerzonej i wzbogaconej perspektywy spojrzenia na tekst. Pewna sprzeczność zachodzi jedynie w odniesieniu do wcześniejszych ujęć dyskursu, pozostających w badaniach germanistycznych pod dużym wpływem M. Foucaulta, którym często zarzuca się, że podmiot działający jest bardzo mocno zdeterminowany przez dyskurs. Obecnie dochodzi w wielu ujęciach do krytyki i rewizji takiego sposobu myślenia, a podmioty znajdują już swe miejsce w poszczególnych modelach i analizach (por. np. M. Wengeler 2010).

Wracając do argumentacji o zasadniczych różnicach między płaszczyzną tekstu i płaszczyzną dyskursu, nawiążę do dodatkowego polemicznego argumentu w interesującym nas zakresie, który dostarcza w swej pracy O. Stenschke (2002: 118; w nawiązaniu do S. Wichtera 1999). Według niego można mówić o początku dyskursu, ale nie można określić jego końca, ponieważ w chwili publikacji analizy dotyczącej zakończonego już dyskursu następuje jego kontynuacja. Jest to już jednak

moim zdaniem dyskurs o tym dyskursie, posiadający inny status. Uwaga o braku końca dyskursu jest jednak sama w sobie słuszna w innym kontekście – nasuwa się tu jeszcze inny aspekt w odniesieniu do trwania dyskursu. Niektóre dyskursy zakończone są na określonym etapie, a w aspekcie diachronicznym mogą w pewnym momencie być kontynuowane, czego powodem może stać się na nowo pojawiające się zainteresowanie jakimś wydarzeniem lub procesem.

Jak słusznie zaznaczają I. Warnke i J. Spitzmüller (2011: 116–117), wpisanie dyskursu w szereg jednostek ponadtekstowych od morfemu, zdania do tekstu nie odpowiada ujęciu dyskursu inspirowanemu przez myśl M. Foucaulta. Warto tu zaznaczyć, że Warnke dokonał rewizji swojego stanowiska; w swym artykule z 2008 r. umiejscowił bowiem dyskurs właśnie w tym szeregu. Różne ujęcia dyskursu formułowane z perspektywy lingwistyki tekstu i analizy dyskursu wynikają, jak stwierdzają I. Warnke i J. Spitzmüller (2011: 117), z różnych zainteresowań badawczych obu dyscyplin. Lingwistyka tekstu bada przede wszystkim struktury wykraczające poza granicę tekstu i powiązania intertekstualne, natomiast w germanistycznej lingwistyce dyskursu dominuje analiza struktur wiedzy i władzy. By je ukazać, trzeba również zbadać powiązania intertekstualne.

### 3. Status dyskursu i próby jego typologii

W zarysowanym powyżej kontekście nurtujące staje się pytanie o ewolucyjność drogi rozwojowej od tekstu do dyskursu, a szczególnie o status obu płaszczyzn, płaszczyzny tekstu i dyskursu. Nie negując ujęcia ewolucyjnego, a więc powstania lingwistyki dyskursu jako rozwinięcia lingwistyki tekstu, trzeba zaznaczyć, że etap od tekstu do dyskursu nie stanowi prostego poszerzenia zainteresowań badawczych jedynie o bardziej kompleksową płaszczyznę i że nie jest prostą analogią przejście od zdania do tekstu, a więc od tekstu do dyskursu. Wynika to z natury obu obiektów badawczych. Podczas gdy tekst jest kompleksową jednostką komunikacji językowej, dyskurs stanowi inną, nową jakość, ponieważ najczęściej jest tworem konstruowanym przez badaczy. Między tekstem a dyskursem istnieje więc zasadnicza różnica, manifestująca się w odmiennym sposobie występowania na płaszczyźnie komunikacji.

Różnica ta uwidacznia się w większości ujęć dyskursu analizowanych do tej pory w pracach germanistycznych, znajdujących się pod bardzo silnym wpływem myśli M. Foucaulta. Badacze zajmują się dyskursami odnoszącymi się do istotnych kwestii życia społecznego i politycznego, takimi jak np. problemy rasizmu, uprzedzeń, przerywania ciąży.

O. Stenschke (2002: 118) w nawiązaniu do S. Wichtera (1999) podnosi bardzo istotny aspekt w interesującym nas tu zakresie. Mówi o kryterium całkowitej

uchwytności (vollständige Erfassbarkeit), określając go jako linię oddzielającą tekst od dyskursu. O. Stenschke (tamże: 114) dobitnie wskazuje na różnicę między tekstem a dyskursem: „Podczas gdy teksty dają się uchwycić (w sensie wizualnym lub akustycznym), z dyskursami sprawa ma się inaczej” (tłum. Z. Bilut-Homplewicz). To lapidarne stwierdzenie jest fundamentalne, ponieważ obie wielkości tekst i dyskurs przedstawia z jednej strony w formie dychotomii na osi obiektów badawczych, z drugiej zaś wynikające z niego przeciwstawienie tekstu i dyskursu nie prowadzi w żadnym razie do „degradacji” tekstu jako przedmiotu badań. Wręcz przeciwnie, ponieważ oba obiekty tak różnią się swą naturą, ich badanie w ramach lingwistyki tekstu i lingwistyki dyskursu z uwzględnieniem różnych perspektyw jest jak najbardziej zasadne, wręcz nieodzowne. Teksty występują jako naturalne obiekty w rzeczywistości komunikacyjnej, natomiast dyskursy rozumiane jako korpusy tekstów, to „konstrukcje” poszczególnych badaczy. Takie ujęcie wynika z najczęstszej dotychczasowej praktyki germanistycznej analizy dyskursu, stosowanej niezależnie od kierunku badań. W myśl szerszego rozumienia dyskursu powinno ono jednak zostać częściowo zmodyfikowane. Skoro dyskursywność to cecha wszystkich tekstów, w takim razie w praktyce badawczej powinno się poświęcać uwagę nie tylko tym dyskursom, w których dochodzi do głosu zaangażowanie społeczne lub polityczne, co zdecydowanie przeważa w badaniach, ponieważ germanistyczna analiza dyskursu, jak już kilkakrotnie tu zaznaczono, czerpie inspiracje przede wszystkim z myśli M. Foucaulta, a dla niego zakotwiczenie społeczne dyskursu jest sprawą podstawową. W myśl tego, co pisze W. Heinemann (2005: 25), dyskursywność należy widzieć jednak znacznie szerzej, a więc odnosić ją do wszystkich tekstów, co implikuje przeorientowanie myślenia o dyskursie. Dyskursywność dotyczyłaby więc relacji między tekstami z różnych dziedzin życia, również życia codziennego. Według W. Heinemanna partnerzy wymieniający ze sobą listy czy maile tworzą najprostsze dyskursy codzienne. Równocześnie należy jednak zaznaczyć, że autor wyraźnie postuluje oddzielenie dyskursów związanych z życiem codziennym od dyskursów istotnych dla życia społecznego (tamże). Problem ten jest w każdym razie wart przedyskutowania.

Dla każdej dyscypliny naukowej typologia przedmiotów jej badań jest sprawą zasadniczą. Do tej pory nie przedstawiono jeszcze kompleksowej typologii dyskursów, pewne propozycje znajdujemy w monografii M. Heinemann, W. Heinemanna (2002: 115–118).

Ze względu na sposób występowania dyskursów w rzeczywistości interakcyjnej chcę tu zaproponować ich podział, na podstawie którego zostaną wyodrębnione ich podstawowe klasy. Nie chodzi w żadnym razie o szczegółową typologię, zresztą ze względu na złożoność i wielopłaszczyznowość badanych obiektów okazałaby się ona iluzją<sup>4</sup>. Przedstawiona tu wstępnie ogólna typologia powinna być zweryfiko-

<sup>4</sup> Już samo sporządzenie typologii tekstów oparte na jednolitych kryteriach okazało się niemożliwe (por. np. K. Adamzik 2008).



wana i zilustrowana na przykładach odpowiednio dobranych dyskursów; oczywiście inne podziały wchodzą tu też w grę.

Ze względu na sposób manifestowania się dyskursywności z jednej strony, z drugiej zaś ze względu na punkt wyjścia dyskursu determinujący jego powstanie i rozwój, możemy mówić o trzech podstawowych klasach dyskursów: (i) dyskursach uwarunkowanych „ontologicznie”, (ii) dyskursach uwarunkowanych wydarzeniowo oraz (iii) dyskursach uwarunkowanych procesualnie.

Wyodrębnione klasy nie są równoważne, ponieważ w pierwszej z nich wzięto pod uwagę sposób istnienia (występowania) dyskursu, podczas gdy druga i trzecia ukazuje sposób jego realizacji ze względu na manifestujące się w nim wydarzenie lub proces.

Pod pojęciem *ontologiczny* rozumiem tu sposób istnienia dyskursu w przestrzeni komunikacyjnej. W dyskursach, które określamy jako uwarunkowane ontologicznie, występowanie określonych tekstów (rodzajów tekstów) jest nie tylko obligatoryjne, lecz również zdeterminowane sekwencyjnie – poszczególne teksty dyskursu można określić jako jego kroki sekwencyjne. Chodzi tu głównie o dyskursy w instytucjach, w których dominują teksty w formie pisemnej. W. Heinemann (2003: 125) zwraca uwagę na pisemność jako cechę charakterystyczną dyskursów w administracji. Biorąc pod uwagę ten zakres, należy zaznaczyć, że określone rodzaje tekstów wykazują wzajemne powiązania jako obligatoryjne części składowe dyskursu. Komunikacja w instytucjach cechuje się niewielką swobodą i dużą standaryzacją. Brak zachowania sekwencyjności może mieć negatywne skutki dla komunikacji i doprowadzić do jej zerwania<sup>5</sup>. Ten typ dyskursu konstytuuje się w ramach instytucjonalnych według założeń przyjętych dla komunikacji w danej instytucji.

Oprócz dyskursów uwarunkowanych ontologicznie wyodrębnić można dyskursy uwarunkowane wydarzeniowo i procesualnie. W badaniach germanistycznych dominują właśnie analizy tych dwóch ostatnich klas.

Dla powstania pewnych dyskursów punktem wyjścia staje się jakieś istotne wydarzenie z życia publicznego. W myśl tego co powiedziano powyżej, mogłoby być to również wydarzenie, które w skali makro nie odgrywa większej roli, związane np. z funkcjonowaniem jakiejś mało znanej instytucji lub też nawet dotyczące życia prywatnego pewnej osoby. Oczywiście zainteresowanie takimi dyskursami istnieje jedynie w określonych kręgach, inaczej niż w przypadku wydarzeń spektakularnych dla życia politycznego i społecznego. W dyskursach uwarunkowanych wydarzeniowo badacz musi sam skonstruować korpus według wcześniej przyjętych kryteriów, ponieważ szczególnie w przypadku spektakularnych wydarzeń tzw. korpus wirtualny (por C. Bluhm et al. 2000: 8) jest znacznie większy od korpusu

<sup>5</sup> W. Heinemann (2003: 125) mówiąc o trzech podstawowych jednostkach dyskursu administracyjnego (część początkowa, akt administracyjny oraz decyzja i postanowienie), ukazuje regularność struktury dyskursywnej.

poddawanego analizie. W wyjątkowych przypadkach można sobie wyobrazić, że wszystkie teksty składowe dyskursu mogą zostać przeanalizowane przynajmniej w wybranych mediach oraz w pewnym ograniczonym przedziale czasowym. Ciekawe jest porównanie różnych orientacji w mediach, gdzie dochodzi czasem do głosu polaryzacja ujęć i perspektyw w badanych dyskursach.

W niektórych dyskursach nie jakieś bardziej lub mniej istotne wydarzenie z życia publicznego lecz pewien proces stają się ich punktem wyjścia. Jako przykład dyskursu uwarunkowanego procesualnie można podać tematykę neonazizmu, problematykę dotyczącą uprzedzeń, rozwój tendencji feministycznych. Oczywiście w ramach tych dyskursów, które ukazują kształtowanie się i przebieg pewnego procesu, mogą występować również (spektakularne) wydarzenia, które w pewien sposób wpływają na ten proces, tak że rozgraniczenie obu rodzajów dyskursu wydarzeniowego i procesualnego nie zawsze jest łatwe i jednoznaczne. Można by też się zastanowić nad wyodrębnieniem dalszych typów dyskursów, np. dyskursów, których centralną cechą jest dyskusja nad określonym problemem. W niniejszej pracy ograniczę się jednak do wymienionych powyżej typów.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że wspomniane tu klasy dyskursów różnią się sposobem manifestowania się dyskursywności jako relacji między poszczególnymi tekstami dyskursu. Podczas gdy w dyskursie uwarunkowanym ontologicznie związek między poszczególnymi tekstami wynika z samego ich występowania we wspólnym obszarze komunikacji, dyskursywność obu następnych typów (w dyskursie wydarzeniowym i procesualnym) musi zostać dopiero „odkryta”, a w następnym kroku może zostać opisana przez analizującego badacza. Decydującą i zasadniczą sprawą jest tutaj dobór korpusu, czyli „skonstruowanie” określonego dyskursu.

#### 4. Pytania i dezyderaty

Na tle przedstawionych tu krótkich rozważań rysują się następujące problemy i dezyderaty<sup>6</sup>, które zostaną ujęte w 10 następujących punktach:

1. Na ile lingwistyka dyskursu jest rozwinięciem lingwistyki tekstu? (Ekstremalne ujęcie: czy lingwistyka dyskursu zastąpi lingwistykę tekstu?)
2. W jakiej relacji do siebie stoją płaszczyzna dyskursu i płaszczyzna tekstu?
3. Jakie zadania powinna spełniać lingwistyka dyskursu zorientowana tekstologicznie?
4. Na czym polega różnica między intertekstualnością a dyskursywnością?

---

<sup>6</sup> Lista wymienionych pytań i dezyderatów jest oczywiście otwarta.



5. W jakim kierunku powinny zmierzać germanistyczne badania nad dyskursem po recepcji krytycznych głosów dotyczących wyraźnego wpływu myśli Foucault w różnych grupach badawczych i pojedynczych pracach?
6. Jakie inne formy powiązań międzytekstowych (sieci i zespoły tekstów, rodzaje tekstów powiązane ze sobą) istnieją obok dyskursów i jakie relacje można tu wyodrębnić?
7. Jakie inspiracje mogą czerpać badacze, studiując ujęcia teoretyczne i analizy dyskursu w różnych obszarach badawczych?
8. Jaki powinien być status badań interdyscyplinarnych w odniesieniu do tekstu i dyskursu?
9. Jak powinna się rozwijać kontrastywna analiza dyskursu?
10. Czy należy dążyć do wypracowania wiodących koncepcji dyskursu?

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMZIK, K. (2001), *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen, Basel.
- ADAMZIK, K. (2008), *Textsorten und ihre Beschreibung*, (w:) N. Janich (red.), *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen. 145–175.
- BEAUGRANDE, R.-A. de/ W. U. DRESSLER (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- BILUT-HOMPLEWICZ, Z. (2009), *Sind Diskurs und diskurs terminologische Tautonyme? Zu Unterschieden im Verstehen der Termini in der deutschen und polnischen Linguistik*, (w:) B. Henn-Memmesheimer, J. Franz (red.), *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse*. Akten des 41. Linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006. Frankfurt/M. 49–59.
- BILUT-HOMPLEWICZ, Z. (2010), *Tautonomia terminologiczna? Kilka uwag o użyciu terminów „Diskurs” i „diskurs” w językoznawstwie niemieckim i polskim*, (w:) K. Ożóg (red.), *Słowo*. Studia językoznawcze 1. Rzeszów. 21–33.
- BLUHM, C./ D. DEISLER/ J. SCHARLOTH/ A. STUKENBROCK (2000), *Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven*, (w:) *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 88. 3–19.
- BUSCH, A. (2007), *Der Diskurs: ein linguistischer Proteus und seine Erfassung – Methodologie und empirische Güterkriterien für die Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare*, (w:) I. H. Warnke (red.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York. 141–163.
- FIX, U. (2008), *Text und Textlinguistik*, (w:) N. Janich (red.), *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen. 15–34.
- HEINEMANN, W. (2003), *Texte in Verwaltungsdiskursen*, (w:) J. Hagemann, S. F. Sager (red.), *Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen*. Tübingen. 117–128.
- HEINEMANN, W. (2005), *Textlinguistik versus Diskurslinguistik?*, (w:) M. Wierzbicka, M. Sieradzka, J. Homa (red.), *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004*. Frankfurt/M. 17–30.
- HEINEMANN, W. (w druku): *Diskurse in der Rechtskommunikation?*

- HEINEMANN, M./ W. HEINEMANN (2002), *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.
- JANICH, N. (red.) (2008), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen.
- MILLER, D. (2010), *Foucault po niemiecku, czyli dyskurs o dyskursie w językoznawstwie germanistycznym*, (w:) K. Ożóg (red.), *Słowo. Studia językoznawcze* 1/2010. Rzeszów. 57–73.
- SANDIG, B. (2000), *Text als prototypisches Konzept*, (w:) M. Mangasser-Wahl (red.), *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen. 93–112.
- TENSCHKE, O. (2002), „Einmal Text – Diskurs und zurück!” *Welches Interesse hat die diskursanalytische Forschung daran, Ordnung ins Dickicht der Textdefinition(en) zu bringen?*, (w:) K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M. 113–124.
- WARNKE, I. (2002), *Adieu Text/bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs*, (w:) U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M. 125–141.
- WARNKE, I. (2008), *Text und Diskurslinguistik*, (w:) N. Janich (red.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen. 35–52.
- WARNKE, I. (2009), *Żegnaj tekście – witaj dyskursie? O sensie i celu poststrukturalistycznego uwolnienia pojęcia tekstu*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Warszawa. 343–360.
- WARNKE, I. H./ J. SPITZMÜLLER (2008), *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, (w:) I. H. Warnke, J. Spitzmüller (red.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin, New York. 3–54.
- WARNKE, I. H./ J. SPITZMÜLLER (2011), *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin etc.
- WENGELER, M. (2010), *Linguistische Diskursgeschichte. Forschungsziele und zwei Beispiele*, (w:) R. Lipczuk, J. Schiewe, W. Westphal, D. Misiek (red.), *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg. 75–91.

**Anna P. BOROWSKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Usprawnienie komunikacji pilot-wieża: zadanie dla lingwistyki języków specjalistycznych<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **Improving pilot – controller communication: a new task for applied linguistics in the field of languages for special purposes**

The article describes the phenomenon of pilot-controller communication as it is crucial for aviation safety. The author draws reader's attention to the fact that the communication in question is not always correct and it often fails leading to aviation accidents. In the first part of the paper the problem and a short overview of research on aviation language are presented. Then the author discusses possible models of dialogues between a pilot and a controller taking into account the procedure they must refer to. Finally, methods of improving pilot-controller communication are indicated, and the necessity of conducting research in this field is emphasized.

### **1. Zarys problemu**

W powietrzu i na lotniskach panuje „tłok” maszyn startujących, latających i lądujących. W celu bezpiecznego wykorzystywania przestrzeni powietrznej niezbędna jest łączność powietrze-ziemia, a co za tym idzie komunikacja personelu latającego z naziemnym. Bezpieczeństwo lotu jest zależne między innymi od poprawnego dialogu pomiędzy pilotem i kontrolerem ruchu lotniczego, w skrócie od komunikacji pilot-wieża. Nieprawidłowo przebiegająca komunikacja pilot-wieża może doprowadzać do wtargnięcia statku powietrznego na pas startowy, wypadnięcia z trasy, zderzenia statków powietrznych. Okazuje się, że w większości przypadków zakłócenia komunikacji pilot-wieża są skutkiem słabej znajomości języka obowiązującego zarówno w przestrzeni powietrznej, jak również w międzynarodowych portach lotniczych, tj. angielskiego języka lotniczego. Organiza-

---

<sup>1</sup> W tym miejscu pragnę podziękować prof. Samborowi Gruczy za cenne uwagi, które przyczyniły się do powstania niniejszego tekstu.

cja Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego – ICAO<sup>2</sup> definiuje język lotniczy jako:

3.2.6 Obszar objęty pojęciem „język lotniczy” jest stosunkowo szeroki. Może obejmować wszystkie zastosowania języka w różnych zawodach lotniczych (inżynierowie, technicy, pracownicy handlu, członkowie personelu lotniczego itp.), które same w sobie zawierają takie specjalizacje jak budowa statku powietrznego, obsługa statku powietrznego, operacje statku powietrznego, kontrola ruchu lotniczego, przepisy, działalność lotniska, obsługa pasażera i czynności członków personelu lotniczego.

3.2.7 Wyłącznym celem ICAO’wskich wymagań dotyczących poziomu znajomości języka jest lotnicza łączność radiowa ze specjalistyczną pod-kategorią języka lotniczego korespondującą z ograniczoną częścią zastosowań w dwóch zawodach lotniczych – kontrolerzy i członkowie załogi lotniczej. Obejmuje to standardową frazeologię ICAO i stosowanie języka potocznego.

Stosowany w komunikacji pilot-wieża język lotniczy można zatem podzielić na dwie klasy. Pierwszą z nich nazywać będę dla uproszczenia standardową frazeologią lotniczą, a drugą ogólnym angielskim językiem lotniczym. Lotnicza frazeologia standardowa, służy porozumiewaniu się we wszelkich rutynowych sytuacjach. Składa się ona ze ściśle ustalonych zwrotów stosowanych dla procedur operacyjnych, a także określa sposób nadawania liczb i liter wraz ze zmienioną w celu uniknięcia dwuznaczności wymową. Natomiast ogólny angielski język lotniczy to ogólny język angielski wraz z elementami specjalistycznej terminologii lotniczej stosowany w nieoczekiwanych sytuacjach.

Problemy w komunikacji pilot-wieża podzielić można zatem na takie, które wynikają z błędnego opanowania lub użycia lotniczej frazeologii standardowej, oraz na takie, które wynikają z niedostatecznej kompetencji w zakresie ogólnego angielskiego języka lotniczego. Jak się okazuje, pomimo wprowadzenia przez ICAO obowiązkowej znajomości języka angielskiego na minimalnym poziomie czwartym operacyjnym<sup>3</sup>, najczęstszą przyczyną nieporozumień w komunikacji pilot-wieża jest niedostateczna kompetencja w zakresie gramatyki i leksyki ogólnego języka angielskiego. Fakt ten potwierdza raport NASA Aviation Safety Reporting System (ASRS) z 2011 r., według którego główne czynniki, jakie wciąż przyczyniają się do wypadków lotniczych to:

Czynnik	Wskaźnik % w raportach
Niepoprawna komunikacja	80%
Brak komunikacji	33%
Poprawna, ale spóźniona komunikacja	12%

Tabela 1. Raport ASRS 2011 r.

<sup>2</sup> *International Civil Aviation Organization.*

<sup>3</sup> Wymagania ICAO dotyczące znajomości języka angielskiego opisane są w Załączniku 10 ICAO – tom II oraz w Załączniku 1 ICAO – *Licencjonowanie personelu.*

Z raportu ASRS wynika, że nie tylko błędna komunikacja może być przyczyną wypadku lotniczego, ale także jej brak czy zbyt późne nadawanie. Niemniej jednak pytanie, jakie trzeba postawić brzmi: Czy zakłócenia komunikacji pilot-wieża wynikają tylko z niedostatecznej znajomości lotniczej frazeologii standardowej i/ lub angielskiego języka lotniczego, czy też mają głębsze podłoże, tj. czy przyczyną tych zakłóceń nie jest sam angielski język lotniczy? Pytanie to nasuwa się szczególnie w świetle badań, które wskazują, że przyczyną problemów w komunikacji pilot-wieża mogą być także występujące w języku angielskim liczne homofony, wyrażenia dwuznaczne lub niewłaściwe nazwy.

W sumie przedstawiony stan rzeczy wskazuje na pilną potrzebę wnikliwej lingwistycznej analizy komunikacji pilot-wieża i wyprowadzenia z osiągniętych wyników badań wniosków aplikacyjnych, tj. wniosków dotyczących usprawnienia angielskiego języka lotniczego.

## 2. Stan badań nad angielskim językiem lotniczym

W 1951 roku ICAO ustanawia język angielski międzynarodowym językiem lotniczym. Rozproszone opracowania teoretyczne pojawiają się zatem w drugiej połowie XX wieku. Jednak nie skupiają się na doskonaleniu samego języka, a raczej na jego opisie. Problematyka stosowania lotniczego języka angielskiego podczas komunikacji pilot-wieża staje się przedmiotem zainteresowań lingwistów po pierwszych katastrofach lotniczych spowodowanych niepoprawną komunikacją (np. rok 1976 kolizja statków powietrznych nad Zagrzebiem – 176 ofiar śmiertelnych, 1977 na pasie startowym na Teneryfie – 583 ofiary śmiertelne): Isabelle B. Gat i Robert W. Keith (1978) *An effect of linguistic experience. Auditory word discrimination by native and non-native speakers of English*; J. Goguen, C. Linde (1983) *Linguistic methodology for the analysis of aviation accidents*.

Od wielu lat refleksja naukowa dotycząca języka lotniczego jest obecna, ale niestety owocuje małą ilością publikacji, głównie artykułów naukowych. Uwaga bardzo rzadko zostaje zwrócona na usprawnienie komunikacji pilot-wieża i zazwyczaj nie stanowi przedmiotu badań lingwistycznych. Na szczególną uwagę zasługuje monografia Stevena Cushinga (1994) *Fatal Words: Communication Clashes and Aircraft Crashes*, w której autor dokonuje analizy błędów językowych w komunikacji pilot-wieża, jakie doprowadziły do katastrof lotniczych, a także podaje rozwiązania ich unikania oraz Human Factors in ATC pod redakcją Marca W. Smolensky'ego (1998), gdzie jeden rozdział został w całości poświęcony komunikacji pilot-wieża i możliwościom jej usprawnienia.

W XXI wieku bezpieczeństwo lotów zostaje jeszcze bardziej zachwiane, następuje wzrost transportu lotniczego i operacji militarnych, a przestrzeń powietrzna staje się coraz bardziej zatłoczona. Obecny świat kształci więcej pilotów i kontrolerów ruchu, produkuje też więcej maszyn. Komunikacja radiotelefoniczna powietrze-ziemia jest niezbędnym czynnikiem każdego lotu. Niezrozumienie, brak podstawowego słownictwa, niepoprawna składnia ciągle przyczynia się w dużym stopniu do liczby wypadków lotniczych. Przełomowym momentem, m.in. dla badań lingwistycznych, było wprowadzenie w 2008 roku przez ICAO obowiązku potwierdzenia znajomości angielskiego języka lotniczego przez pilotów i kontrolerów ruchu specjalistycznymi egzaminami do marca 2011. Wśród dostępnych najnowszych anglojęzycznych materiałów źródłowych występują zarówno opracowania teoretyczne, jak i dokumenty o charakterze doktrynalnym normujące podstawowe aspekty stosowania języka lotniczego. Powyższą problematykę opisują dokumenty normalizacyjne ICAO, w tym najważniejszy *Podręcznik wdrożenia wymagań ICAO dotyczących poziomu znajomości języka* (wydanie drugie 2010).

Wspomniany krok pociąga za sobą zainteresowanie lingwistów, a już w 2008 roku przygotowywane są pierwsze profesjonalne podręczniki do nauki angielskiego języka lotniczego wraz z nagraniami audio i wskazówkami dla nauczycieli, np.: H. Emery, A. Roberts *Aviation English* opracowane w celu sprawnego szkolenia językowego pilotów i kontrolerów ruchu. W 2009 roku *Australian Review of Applied Linguistics* poświęca językowi lotniczemu numer 32(3). Pojawiają się publikacje w zakresie tworzenia testów spełniających ww. kryteria np.: A. Van Moere et al. (2009), G. B. Halleck (2009). Język kontrolerów na równi z językiem pilotów staje się przedmiotem badań, np.: E. Wyss-Bühlmann (2005), W. H. Sumbly (1960). Do tematu podchodzi też profesjonalnie Międzynarodowe Zrzeszenie ds. lotniczego języka angielskiego (International Civil Aviation English Association – ICAEA), które zrzesza specjalistów i lingwistów z całego świata i organizuje konferencje poświęcone nauczaniu języka lotniczego, testowaniu personelu lotniczego, a także specyfice komunikacji pilot-wieża.

Wysiłek badawczy koncentruje się także na analizie dyskursu lotniczego (por. C. Linde 1988), problematyce błędów językowych (por. C. G. Drury, J. Ma 2002, A. Tajima 2004) i komunikacji (F. Rubenbauer 2009, K. M. Cardosi 1993). W 2010 roku ICAO przyznaje w swoim dokumencie, że podany wykaz publikacji dotyczących badań nad językiem lotniczym jest niewyczerpujący (ICAO 2010).

Obecnie praktyka dostarcza coraz więcej wniosków pozwalających na weryfikowanie proponowanych modeli teoretycznych. Choć ICAO podało wymagane procedury, ciągle obserwuje się dysonans między teorią a praktyką. Skoro proces nauczania przebiega zgodnie z przyjętymi zasadami a komunikacja pilot-wieża nadal nie jest wolna od błędów, konieczne staje się wypracowanie nowych rozwiązań nauczania języka i/ albo zastanowienie się, czy nie należałoby usprawnić samego języka. Informacje na ten temat są jednak fragmentaryczne, jak np.: artykuły

opisujące specyfikę komunikacji niestandardowej, wymienić należy tu m.in. pracę D. G. Morrow, M. Rodvold, A. Lee (1994) „Nonroutine transactions in controller–pilot communication”. O konieczność usprawnienia komunikacji pilot-wieża intensywnie apelował R. Kent Jones jeszcze przed 2003 rokiem. Twierdził, że język angielski, charakteryzujący się brakiem logiki i dwuznacznością nie powinien pełnić funkcji międzynarodowego języka lotniczego, co ujął w swoich artykułach *Improving Pilot-Controller Communication* i *Miscommunication between pilot and air traffic control* (2003).

Polska literatura przedmiotu jest bardzo uboga. Oprócz *Frazeologii lotniczej dla personelu latającego* Andrzeja Fellnera i Jarosława Kozuby (2009) oraz *Akronimów i skrótów lotniczych* autorstwa Andrzeja Fellnera, Józefa Zająca i Joanny Fellner (2008), niebędących lingwistami, treści zawarte w opublikowanych w ostatnich kilku latach polskojęzycznych opracowaniach poświęconych rozpatrywanym zagadnieniom są znikome.

Podsumowując powyższe uwagi, trzeba stwierdzić, że angielski język lotniczy, a w gruncie rzeczy to, co nazywa się komunikacją pilot-wieża, nie było do tej pory przedmiotem systematycznej i głębokiej analizy naukowej. Podkreślić trzeba także, że do tej pory nie podjęto prób ukonstytuowania stosownych badań w tym zakresie na płaszczyźnie akademickiej. Jedyny wyjątek stanowi tu, jak się zdaje, Zakład Lingwistyki Języków Specjalistycznych<sup>4</sup> (działający w ramach Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego), w którym podjęto systematyczne badania w tym zakresie (zob. A. P. Borowska 2011).

### 3. Dialog w lotniczych zdarzeniach komunikacyjnych

Zdarzenie komunikacyjne to sytuacja komunikacyjna obejmująca przynajmniej dwa akty mowy w przestrzeni interakcyjnej między nadawcą i odbiorcą, w której dochodzi do realnej komunikacyjnej aktywności obu stron. Dialog występujący w lotniczych zdarzeniach komunikacyjnych jest sposobem komunikowania się pozwalającym na transfer informacji, uzgadnianie znaczenia i działania. Struktury takiego dialogu to skrypty ściśle objęte nałożonymi procedurami. Skrypty zakładają określoną kolejność czynności, pozwalających na interpretację wydarzeń i uporządkowanie zachowań komunikacyjnych, np. wywołanie statku powietrznego, zezwolenie na start.

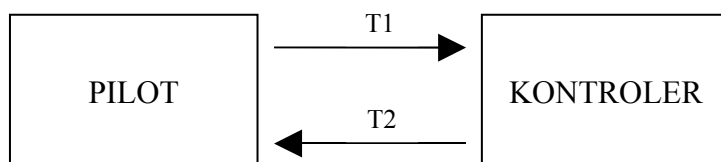
Dialog standardowy nie musi zmierzać do porozumienia stron, ale tylko do wymiany informacji, niestandardowy ma na celu zarówno wymianę informacji jak i ustalenie wspólnego stanowiska obu stron uczestniczących w komunikacji. Ję-

<sup>4</sup> <http://www.ikla.uw.edu.pl/ikla/struktura/zaklad-lingwistyki-jezykow-specjalistycznych.php>



zyk lotniczy jest traktowany jako system wspólnych znaczeń, które profesjonaliści ustalili dla pewnych słów i wyrażeń. Jest to zatem swoisty kod, zespół znaków znany i stosowany przez komunikujących się.

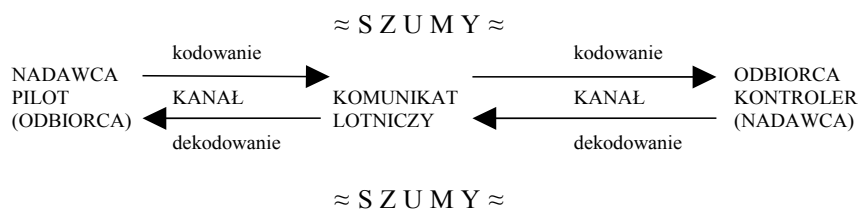
Łączność powietrze-ziemia to łączność dwukierunkowa pomiędzy statkami powietrznymi i stacjami lotniczymi zainstalowanymi na powierzchni ziemi. Lotnicze zdarzenie komunikacyjne ma zatem charakter modelu interakcyjnego (S. P. Morreale et al. 2007: 36), który podkreśla dwustronność procesu komunikacji między komunikującymi się osobami, które działają na zmianę jako nadawca i odbiorca. W omawianym przez nas kontekście dużą rolę dla prawidłowej komunikacji ma sprzężenie zwrotne. Obowiązkiem nadających komunikat jest upewnienie się czy został on zrozumiany przez odbiorcę. Nadawca czeka zatem na odpowiedni skrypt potwierdzający odbiór depechy. Interakcyjność (dialogowość) komunikacji pilot-wieża można przedstawić w następujący sposób:



*Schemat 1. Model dialogowej komunikacji lotniczej (za S. Gruczą 2011)*

Należy pamiętać, że wiadomości w kontekście lotniczym mogą być przerywane, zatrzymywane lub przekształcane przez szумы, które są zakłóceniem pochodzącym ze środowiska, lub spowodowanych niesprawnym sprzętem, odwracającym uwagę od procesu komunikacji. Utrudniają odbiorcy słyszenie nadawanej wiadomości. Co więcej, sama szybkość mówienia i silny rodzimy akcent nadawcy mogą powodować problemy. Celem nadrzędnym dialogu lotniczego jest wzajemne zrozumienie obu uczestników i osiągnięcie zgody co do znaczenia przekazywanych treści, co następuje kiedy znaczenie wysłanego i odebranego komunikatu dla nadawcy i odbiorcy jest identyczne.

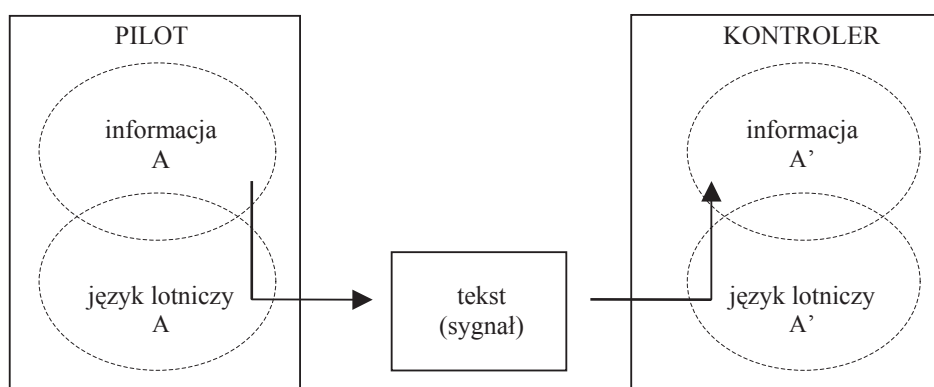
Tradycyjnie akt nadawania komunikatu traktuje się tak, jakoby nadawca wyrażał informację i przekazywał ją przez kanał słowny do odbiorcy, a odbiorca dekodował z tekstu informację. Dalej akt ten przedstawia się w następujący sposób:



*Schemat 2. Tradycyjny model komunikacji lotniczej (por. Morreale et al. 2007)*



W gruncie rzeczy chodzi o to, że pilot wyraża określoną informację w ten sposób, że materialnie realizuje wypowiedź językową (tekst), czyli wytwarza określony obiekt sygnałowy. Obiekt sygnałowy, czyli tekst, odbierany jest przez odbiorcę, który dzięki temu sygnałowi jest w stanie dokonać rekonstrukcji takiej samej lub „podobnej” informacji, jaką chciał wyrazić nadawca. W związku z tym, komunikację pilot-wieża trzeba przedstawić zupełnie inaczej aniżeli czyni się to tradycyjnie, a mianowicie:



*Schemat 3. Transferencja informacji w komunikacji lotniczej (za S. Grucza 2011)*

Do zakłóceń w komunikacji pilot-wieża dojść może wtedy gdy, (1) wiedza i umiejętności pilota i kontrolera nie są takie same, (2) wiedza i umiejętności pilota i kontrolera są takie same, ale w drodze przekazywania, sygnał został zniekształcony. Wówczas mimo, że w głowach komunikujących się znajduje się ta sama wiedza, odbiorca rozumie bądź nie przekazywany tekst.

Uczestnicy dialogu lotniczego muszą wykazać się wiedzą dotyczącą treści oraz procedur, za pomocą których te treści będą wykonane. To reguły normatywne języka lotniczego pomagają im w wyborze reakcji właściwej w danej sytuacji komunikacyjnej. Interpretacja tego, co znaczą określone skrypty, wpływa na rodzaj reakcji, do której piloci i kontrolerzy są zobowiązani, która może być dozwolona lub zakazana, np. prośba o powtórzenie komunikatu: dozwolone wyrażenia SAY AGAIN i READ BACK, niedozwolone: Repeat.

Reakcja na działanie językowe jest istotnym składnikiem komunikacyjnego zdarzenia i weryfikatorem werbalnych przesłań. Mówiący kieruje swoją uwagę na konkretną wypowiedź, którą wygłasza. Ważna jest dla niego ta strona formy językowej, dzięki której można ją umieścić w kontekście, dzięki której staje się ona znakiem odpowiednim w warunkach konkretnej sytuacji. Odbiorca nie tylko rozpoznaje słyszana formę, ale rozumie ją w danym kontekście, rozumie jej znaczenie w danej wypowiedzi (A. Bachtin 1983: 87).

Każda wymiana korespondencji powinna zawierać znaki wywoławcze nadawcy i adresata. Kontroler zobowiązany jest do wysłuchania powtarzanego przez pilota

zezwolenia lub instrukcji w celu upewnienia się, że transmisja została prawidłowo zrozumiana. W przeciwnym wypadku należy natychmiast poprawić dostrzeżone nieprawidłowości. Stacja powinna odpowiadać na wywołanie skierowane do niej przez inne stacje radiokomunikacyjnej służby lotniczej i na ich prośbę zapewnić wymianę korespondencji. Brak odpowiedzi na wywołanie może świadczyć o uszkodzeniu radiostacji korespondenta, braku zasięgu łączności lub o sytuacji niebezpiecznej.

Klasyfikację wypowiedzi występujących w dialogu lotniczym można oprzeć na kryterium rodzaju reakcji na wypowiedź, bez której nie byłoby samego dialogu. Można wyodrębnić cztery główne typy wypowiedzi, zakładając, że komunikacja przebiega bez zakłóceń:

- 1) takie, po których występują standardowe reakcje werbalne, np. wywoływanie służby ruchu lotniczego:  
PILOT: Georgetown Ground United 1448.  
WIEŻA: United 1448 Georgetown Ground.
- 2) takie, po których występują standardowe reakcje werbalne i reakcje w postaci jakiejś czynności, np. zezwolenie na start:  
WIEŻA: FedEx 1662, Runway 5R, fly Runway heading, cleared for takeoff.  
PILOT: Runway heading, cleared for takeoff, 5R, FedEx 1662.
- 3) takie, po których występują niestandardowe reakcje werbalne, np. nieświadome wtargnięcie na pas startowy:  
PILOT: Somebody just took off.  
WIEŻA: United 1448. You shouldn't be anywhere near Kilo, hold your position please, just stop.  
PILOT: This is United 1448, we are currently on a runway, I am looking out to the right with a Kilo...ah, we need to go on the Kilo taxiway.
- 4) takie, po których występują niestandardowe reakcje werbalne i reakcje w postaci jakiejś czynności, np.  
WIEŻA: USAir 2998, Runway 5R, fly runway heading, cleared for takeoff.  
PILOT: Uh, Tower, USAir 2998, 'til we figure out what's going on down there, we're just going to stay clear of all runways.

Ze względu na brak elementów okołodialogowych, charakterystycznych dla komunikacji niewerbalnej tj. kontakt wzrokowy, gesty lub wyraz twarzy, nacisk położony jest na akt mowy i płynność wypowiedzi. Komunikaty lotnicze zarówno standardowe, jak i niestandardowe, powinny być przejrzyste i bezpośrednie, aby można je było łatwo i szybko dekodować.

Komunikat stanowi próbę ustalenia przez kontrolera, czy pilot gotowy jest na wykonanie danej czynności. Zgodnie z nadanym skryptem, oczekuje się też okre-

ślonych odpowiedzi. W momencie, gdy typowy schemat postępowania zostaje naruszony, pojawia się problem komunikacyjny, zwany błędem w komunikacji, co ilustrują poniższe przykłady (błędy zaznaczono kursywą):

KONTROLER: AirChina981, *make the right turn here* at Juliette, join Alpha, hold short of Mike Alpha.

PILOT: Right on Juliette, hold sh...Taxi Alpha hold *November*...can we taxi now...

KONTROLER: Make the right turn here at Juliette, join Alpha, hold short of Mike Alpha. *AirChina981*.

PILOT: *AirChina981*, roger join right Juliette, join Alpha, hold short to *November*.

KONTROLER: *OK, I say it again*, hold short of Mike Alpha *M-A [em, ej]*, Mike Alpha not November.

W powyższym przykładzie zarówno pilot chińskich linii lotniczych, jak i amerykański kontroler nie przestrzegają standardowej frazeologii, wymaganej w kontekście, co skutkuje niepoprawnym wydawaniem poleceń, niepoprawnym formułowaniem zdań, niepoprawnym nadawaniem liter i w końcu niezrozumieniem.

ICAO zwraca uwagę, że zdarzają się komunikaty, które choć nadane poprawnie, mogą prowadzić do błędnego odcodowania, a tym samym zagrażać bezpieczeństwu, co ilustrują poniższe przykłady:

a) KONTROLER: Descend two four zero zero feet.

W tej wiadomości podobieństwo („fony”) pomiędzy „dwa” (two) a „do” (to) spowodowało, że pilot zrozumiał 400 stóp zamiast 2400 stóp. Samolot rozbił się w górach.

b) PILOT: We are at take-off.

W tej wiadomości, kontroler zrozumiał, że pilot czeka na pozycji do rozpoczęcia startu [poprawnie: ready to take off], podczas gdy samolot faktycznie rozpoczął rozbieg przed startem. We mgle zderzył się z innym statkiem powietrznym.

Wyrażenia, które mogą spowodować podobne problemy, w komunikacji pilot-wieża używane są codziennie. Należą do nich m.in. liczebniki *forty, thirty, ten* o podobnym brzmieniu do *turn*, homonimy CLEAR – oznaczający brak przeszkód, a także zezwolenie na wykonanie danej czynności, RIGHT – wskazujący kierunek i potwierdzający poprawność wykonanej czynności, REMAIN – nakazujący pozostanie w miejscu lub na danej częstotliwości, synonimy np. CONFIRM i VERIFY, RAMP i APRON oraz wiele innych.

Przyczyna wskazanych przykładowych nieporozumień ma zatem miejsce w języku. Dlatego tak niezbędne jest przeprowadzenie badań, przeanalizowanie jak najwięk-

szej liczby dialogów lotniczych z udziałem personelu międzynarodowego z różnym doświadczeniem i wyciągnięcie wniosków. Tylko w ten sposób można będzie wskazać słabe obszary komunikacji pilot-wieża, a następnie znaleźć dla nich alternatywę.

Usprawnienie komunikacji pilot – wieża polegałoby na poprawieniu zwrotów stosowanych zarówno we frazeologii standardowej poprzez np. eliminację synonimów i homofonów, wprowadzenie dodatkowych krótkich słów eliminujących dwuznaczność; jak i położenia nacisku na uściślenie terminologii i stosowanie podstawowych struktur gramatycznych w ogólnym angielskim języku lotniczym.

#### 4. Konkluzja

Powyższe rozważania wskazują na to, że lingwistyka stosowana ma przed sobą nowe zadanie, polegające na usprawnieniu komunikacji pilot-wieża. Szczegółowe badania muszą być zatem jak najszybciej podjęte nie tylko ze względów poznawczych, ale także z potrzeby weryfikacji pozyskanej wiedzy, a w konsekwencji potrzeby wspomżenia bezpieczeństwa żeglugi powietrznej.

Pragnę także nadmienić, iż zawarte w referacie postulaty mają charakter sugestii i wskazówek. Ze względu na ramy niniejszego artykułu, nie jest możliwym omówienie szczegółowo konkretnych parametrów ww. badania, na których podstawie będzie przeprowadzone usprawnienie komunikacji pilot-wieża.

Omówiona koncepcja badań posiada charakter uniwersalny. W zależności od badanych komunikatów, zostanie zebrany materiał kognitywno-językowy, który będzie stanowić podstawę organizacji ‘nowego’ dialogu pilot-wieża. Biorąc pod uwagę luki w literaturze przedmiotu dotyczącej modyfikacji treści nadawanych komunikatów lotniczych, badanie to powinno być na tyle szczegółowe, aby mogło ustalić, jakie są uwarunkowania pragmatyczno-funkcjonalne ww. dialogu, a zarazem wskazać odpowiedź na pytanie, czy w ogóle możliwe jest komunikowanie się w angielskim języku lotniczym w sposób właściwy.

#### BIBLIOGRAFIA

- BACHTIN, M. (1983), *Dialog, Język, Literatura*. (red.) E. Czaplewicz, E. Kasperski. Warszawa.
- BOROWSKA, A. P. (2011), *O konieczności usprawnienia procesu akwizycji lotniczego języka angielskiego na tle antropocentrycznej teorii języka*, (w:) Cz. Dyrz (red.), *Bezpieczeństwo w portach lotniczych i morskich*. Zeszyty Naukowe AMW Nr 186A. Gdynia. 7–12.
- CARDOSI, K. M. (1993), *An Analysis of En Route Controller-Pilot Voice Communications*. Report No. DOT/FAA/RD-93/11, Washington D.C.: FAA Office of Research and Development.

- CUSHING, S. (1994), *Fatal words: Communication clashes and aircraft crashes*. Chicago.
- DOC 9835, *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements* (2010).
- DRURY, C. G./ J. MA (2002), *Language Error Analysis – Report on Literature of Aviation Language Errors and Analysis of Error Databases*. Report prepared for the Federal Aviation Administration (FAA). University of Buffalo, State University of New York.
- GAT, I. B./ R. W. KEITH (1978), *An effect of linguistic experience. Auditory word discrimination by native and non-native speakers of English*, (w:) *Audiology* 14(4). 339–345.
- GOGUEN, J./ C. LINDE (1983), *Linguistic methodology for the analysis of aviation accidents*, (w:) Technical report. NASA Contractor Report 88254, Moffett Field, CA: NASA Ames Research Center.
- GRUCZA, S. (2011), *Ścisłość denotatywna języków prawnych a ścisłość wiedzy i tekstów prawnych*, (w:) A. Mróz, A. Niewiadomski, M. Pawelec (red.), *Prawo, język, media*. Warszawa. 29–44.
- HALLECK, G. B. (2009), *Planes, politics and oral proficiency: Testing international air traffic controllers*, (w:) *Australian Review of Applied Linguistics* 32(3). 25.1–25.16.
- JONES, R. K. (2003), *Miscommunication between pilots and air traffic controllers*, (w:) *Language Problems & Language Planning* 27/3. 233–248.
- LINDE, C. (1988), *Politeness and accidents in aviation discourse: The quantitative study of communicative success*, (w:) *Language in Society*, 17(3). 375–399.
- MOERE, A. van et al. (2009), *Implementing ICAO Language Proficiency Requirements in the Versant Aviation English Test*, (w:) *Australian Review of Applied Linguistics* 32(3). 27.1–27.17.
- MORREALE, S. P. et al. (2007), *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa.
- MORROW, D./ M. RODVOLD/ A. LEE (1994), *Nonroutine transactions in controller-pilot communication*, (w:) *Discourse Processes* 17. 235–258.
- SUMBY, W. H. (1960), *The control-tower language: A case study of a specialized language in action*, (w:) *Language and Speech* 3. 61–70.
- <http://aviationknowledge.wikidot.com/aviation:aviation-english>
- <http://www.youtube.com/watch?v=5BvgSS6kBdU>
- [http://www.airbus.com/fileadmin/media\\_gallery/files/safety\\_library\\_items/AirbusSafetyLib\\_-FLT\\_OPS-HUM\\_PER-SEQ04.pdf](http://www.airbus.com/fileadmin/media_gallery/files/safety_library_items/AirbusSafetyLib_-FLT_OPS-HUM_PER-SEQ04.pdf)
- [www.icaea.pata.pl](http://www.icaea.pata.pl)



**Elżbieta GÓRSKA**  
Uniwersytet Jagielloński

## **Przekład współczesnych tekstów arabskich: trudności pozorne i rzeczywiste**

### **Abstract:**

#### **Translation of contemporary Arabic texts: ostensible and real problems**

Arabic belongs to the family of non-European Semitic languages, and is an inflectional and alternating type of language based on the consonant root. Its notation differs in characters and direction of writing from the Latin alphabet. Because of these features it is generally considered to be an exotic, extremely difficult language that poses impassable barriers in translation. The present article aims at discussing this question on the basis of an analysis of linguistic facts, and consequently, differentiating between ostensible and real translation problems. A contrastive analysis of Arabic and Polish syntax has demonstrated that the translator of Arabic texts only rarely encounters systemic problems related to specific features of each language. Real problems occur in connection with the cultural background, while areas of deepest discrepancies pertain to everyday life and religion. Exclamatory and emotive expressions are also classified as such by the author of the present study. Besides, she draws our attention to an additional, systemic difficulty entailed in the exploitation of the graphic potential of the Arabic alphabet.

Najlepsza obecnie polska tłumaczka tekstów arabskich, dr Jolanta Kozłowska z Uniwersytetu Warszawskiego, w niedawno udzielonym wywiadzie dla magazynu literackiego „Archipelag” (nr 7/2012)<sup>1</sup> przytoczyła słowa jednego z arabistów krajów anglosaskich. Uważa on, iż dla anglojęzycznego tłumacza tekst arabski to „lingwistyczny impas, nieprecyzyjny, kwiecisty język bardzo trudny do przekładania na pragmatyczny, ekonomiczny język, jakim jest angielski ... Przekłady angielskie zupełnie nie oddają zadziwiającego bogactwa literatury arabskiej” (s. 126). Tłumaczka przytacza również niektóre określenia z amerykańskiej prasy lat 90. Próba przekładu z arabskiego to „bieg przez płotki” a język arabski to „żelazna kurtyna”, która „ukrywa przed Zachodem arabską kulturę” (ibidem). Jest to pogląd obiegowy i nawet wśród filologów dość powszechny, odnoszący się do tłumaczenia nie tylko na język angielski. Arabski, jak większość języków orientalnych, uważany jest za język egzotyczny, pełen pułapek lingwistycznych ze

---

<sup>1</sup> Zob. w bibliografii *Nadżib Mahfuz...*

względem przede wszystkim na swoją przynależność do odmiennej niż europejskie grupy językowej (semickiej), a więc i całkowicie odmienną strukturę morfologiczną (opartą na rdzeniu spółgłoskowym, fleksyjno-alternacyjną) i składniową. Wrażenie egzotyki i odmienności, a w konsekwencji i pewnej bezradności wobec tajników języka, podkreśla dodatkowo alfabet oparty na wzorze aramejskim, z kierunkiem pisma od prawej do lewej, występujący w wielu wariantach i istotnie dający wiele dodatkowych możliwości stylistycznych, o czym będzie jeszcze mowa poniżej. W niniejszym artykule chciałabym pokrótce przedstawić i uzasadnić swój pogląd odmienny od obiegowego i oparty na szczegółowych badaniach arabskiej składni, także w ujęciu kontrastywnym, prowadzonych na użytek przekładu. Dowodzą one, iż dla przeważającej większości konstrukcji pojawiających się na tej płaszczyźnie tłumacz z języka arabskiego na język polski bez trudu znajdzie właściwy odpowiednik, wykazujący wręcz tożsamość strukturalną lub też wymagający jedynie jednego z podstawowych zabiegów translacyjnych: przestawienia, uzupełnienia, redukcji bądź substytucji. Zaledwie ok. 1/6 konstrukcji nie ma w języku polskim swoich odpowiedników na płaszczyźnie składniowej, co przy tym wcale nie oznacza ekwiwalencji zerowej w znaczeniu nieprzekładalności; oznacza jedynie, że ekwiwalencję można uzyskać na drodze substytucji leksykalnej lub gramatyczno-leksykalnej, jednak bez dominującego ekwiwalentu stałego (E. Górńska 2000: 265). W konsekwencji oznacza to, iż tłumacz po osiągnięciu pewnego koniecznego w tym zawodzie poziomu znajomości języka nie napotka barier systemowych, związanych z właściwościami struktury obu języków – eksponowanie i mitologizowanie tego rodzaju przeszkód uważam za niepotrzebne i nazywam je trudnościami pozornymi, chociaż ich nie bagatelizuję. Oto kilka, według mnie najbardziej charakterystycznych problemów, związanych z odmiennością systemu obu języków.

(I) Istota różnicy strukturalnej pomiędzy językami polskim i arabskim opiera się w dużym stopniu na istnieniu w języku arabskim kategorii stanu i wykorzystaniu opozycji form określonych, nieokreślonych i pośrednich do celów konstrukcyjnych, co ani w języku polskim ani w innych językach europejskich nie jest możliwe (E. Górńska 2000: 320). W nauce języka opanowanie tego zagadnienia jest dość trudne, zwłaszcza w wypadkach, kiedy mamy do czynienia z predykacją domyślną, co cechuje zwłaszcza zdania nominalne złożone, często wielokrotnie; ale z kolei zadanie tłumacza nie jest tu szczególnie skomplikowane.

(II) W języku arabskim występuje dość ograniczona liczba operatorów tekstowych w formie pojedynczych leksemów. Funkcję modyfikacji treści wypowiedzeń pełnią przeważnie konstrukcje składające się z dwóch czasowników (np. *kidtu ansà al-qışṣatayn*<sup>2</sup> – „**prawie już** zapomniałem o tych historiach”; *‘ādat fāṭima*

<sup>2</sup> Kanafānī, Gassān (1975), *Sittat an-nusūr wa-tiḥl*, (w:) *Al-Ālār al-kāmila*. t.II, Bejrut 1975, s. 242.



*tan Yur*<sup>3</sup> – „Fatima **znów** patrzyła”), w których znaczenie czasownika głównego jest modyfikowane przez czasownik posiłkowy. I znów: jedno z trudniejszych zagadnień na poziomie akwizycji języka, nie wymaga od tłumacza żadnych specjalnych zabiegów, a jedynie znajomości szerokiego wachlarza operatorów treści w języku docelowym i ich umiejętnego stosowania.

(III) W procesie tłumaczenia tekstów arabskich szczególnie interesujące wydają się te konstrukcje, dla których istniejący w języku polskim ekwiwalent strukturalny niekoniecznie bywa jego odpowiednikiem przekładowym. Co więcej, w wielu wypadkach taki odpowiednik wydaje się wręcz niepożądany, jako że wprowadza tłumacza na błędną drogę dosłowności (por. M. Piel 2003). Poniżej dwa przykłady tego rodzaju.

(1) Arabski *al-maf'ūl al-muṭlaq* czyli inaczej *accusativus* paranomastyczny, który od strony konstrukcyjnej jest biernikiem (*accusativem*) rzeczownika odczasownikowego orzeczenia danego zdania, często dodatkowo zaopatrzonego w różnego rodzaju przydawki. Podobne konstrukcje, określane jako figura etymologiczna, znane są w klasycznych językach europejskich, na przykład w łacinie czy grece, a ich formalnym odpowiednikiem w języku polskim jest narzędnik rzeczownika związanego z orzeczeniem danego zdania, który również może wystąpić z towarzyszeniem przydawek („żyć przyjemnym życiem”, „śmiać się gromkim śmiechem”, itp.); jednak w większości wypadków tego typu ekwiwalent będzie dla tłumacza języka arabskiego całkowicie bezużyteczny. Bardzo dobrze ilustruje to fraza, wyjęta z tekstu znakomitego egipskiego pisarza Jusufa Idrisa, który wymienia kolejno zalety wyjątkowej urody pewnej wiejskiej dziewczyny Fatimy i konkluduje: „ale nawet gdybyśmy to wszystko powiedzieli ... nawet gdybyśmy powiedzieli to wszystko ... *qatalnā fātima qatlan*<sup>4</sup> – („uśmiercilibyśmy/ zniszczilibyśmy **całkowicie** Fatimę”) – nie powiedzielibyśmy jeszcze prawdy o Fatimie”<sup>5</sup>.

(2) Arabski *at-tamyīz*, czyli tak zwany przez arabistów „okolicznik wyróżnienia” lub „specyfikacji”: nomen w formie nieokreślonego *accusativu*, który – jeśli pozostaje w związku z orzeczeniem – pełni funkcję wyszczególnienia, wyróżnienia pod jakimś względem czynności wyrażanej przez czasownik (E. Górską 2000: 310). Funkcjonalnym odpowiednikiem tej konstrukcji jest w języku polskim okolicznik względu, rzadko jednak można się nim posłużyć w procesie tłumaczenia tekstu, jak w następującym przykładzie z innego tekstu Jusufa Idrisa:

*fa-yazdadūn faza'an*<sup>6</sup> – (3. osoba liczby mnogiej, rodzaju męskiego, czasu teraźniejszego czasownika „rosnąć, powiększać się” + *accusativus* rzeczownika „strach”): „ich przerażenie rosło”.

<sup>3</sup> Idrīs, Yūsuf (b.d.), *Hādīyat šaraf*, (w:) *Hādīyat šaraf*. Kair, s. 98.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Idrīs, Jusuf (1970), *Sprawa czci*, (w:) *Skorpion – opowiadania egipskie*. Przeł. K. Skarżyńska-Bocheńska, Warszawa, s. 227.

<sup>6</sup> Aṣ-Saqr, Maḥdī 'Isā (1978), *Damā' ḡadīda*, (w:) *Chrestomathie der modernen arabischen Prosaliteratur*. Leipzig, s. 116.

Tego rodzaju okolicznik może również tworzyć konstrukcję z dowolnym nomen (najczęściej przymiotnikiem w różnych formach) jako jego przydawka okolicznościowa. Również i w tych wypadkach na tłumacza nie powinna wpływać znajomość analogicznej konstrukcji polskiej, a mianowicie przydawki rzeczownikowej w formie narzędnika, która jednak okazać się może oczywistym „syntactic false friend” (por. E. Górską 2009). O ile bowiem tłumaczenie grupy wyrazowej: *akbaru-hum sinnan* jako „najstarszy wiekiem/ pod względem wieku/ jeśli chodzi o wiek” jest poprawne i brzmi całkowicie naturalnie, to niemożliwe staje się zastosowanie polskiego ekwiwalentu gramatycznego w przykładzie *kaṭīfun liḥyatan* – „z gęstą brodą/ o gęstej brodzie” (ibidem).

Z kolei na płaszczyźnie leksykalnej pewnym zagrożeniem dla tłumacza może okazać się interferencja o charakterze intralingwalnym, wynikająca z podobieństwa niektórych rdzennych spółgłosek w wyrazach arabskich, zbliżonych zarówno pod względem fonetycznym, jak i graficznym. I tak na przykład, zdanie pojawiające się w jednym ze współczesnych opowiadań arabskich:

*hal barraḥa-ka āš-šawq*?<sup>7</sup> – „Czy dokuczyła ci **tęsknota**?” zostało przetłumaczone jako „Pokłuły cię **ciernie**?”<sup>8</sup> na skutek podobieństwa wyrazów *šawq* (tęsknota, pożądanie, pragnienie) – z postwelarnym, języczkowym fonemem *q* i *šawk* (cierni) – z welarnym fonemem *k*.

Zdanie z innego opowiadania:

*wa-ḥi bayt al-ḥawlī kānat al-ḥalqa mustaḥkamatan ḥawla fāṭima*<sup>9</sup> – „W domu polowego **ciasny krąg** otaczał Fatimę” przetłumaczono jako: „W domu polowego **krąg sędziowski** otaczał Fatimę”<sup>10</sup>, znów prawdopodobnie na skutek podobieństwa fonetycznego, choć już mniej oczywistego niż w poprzednim przykładzie, wyrazów *maḥkama* (sąd) i *mustaḥkam* (mocny, solidny, ścisły).

Trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, że błędy te nie wynikają z trudności związanych z typem języka, a raczej z braku należytej uwagi tłumacza.

Do pewnego stopnia usprawiedliwione wydają się natomiast te błędy leksykalne, których źródłem jest brak w tekstach pisanych wokalizmów samogłoskowych, także i tych pozostających w opozycji dystynktywnej i decydujących o znaczeniu wyrazów; w grafii arabskiej identycznie wyglądają takie pary wyrazów, jak: *yahr* (plecy) – *yuhr* (południe), *al-faras* (koń) – *al-furs* (Persowie), *firāš* (łóżko, poduszka) – *farāš* (motyl, ćma), itp. Rozpoznanie danego leksemu warunkuje kontekst, który jest zazwyczaj oczywisty; ale tę właśnie immanentną cechę języka arabskiego jako spółgłoskowego, związaną raczej z jego typem morfologicznym niż skła-

<sup>7</sup> Kanafānī, Ḡassān (1975), *Al-Urḡūḥa*, (w:) *Al-Aṭār al-kāmila*. t. II, Bejrut, s. 120.

<sup>8</sup> Kanafānī, Ḡassān (1982), *Huštawka*, (w:) *Głowa kamiennego lwa – Opowiadania*. Przeł. J. Da-necki Warszawa, s. 107.

<sup>9</sup> Idrīs, Yūsuf (b.d.), *ādīyat šaraf*, (w:) *Hādīyat šaraf*. Kair, s. 88.

<sup>10</sup> Idrīs, Jusuf (1970), *Sprawa czci*, (w:) *Skorpion – opowiadania egipskie*. Przeł. K. Skarżyńska – Bocheńska, Warszawa, s. 235.

dniowym, uznając za jedną z niewielu, a może nawet jedyną istotną barierę o charakterze lingwistycznym – strukturalnym.

Bowiem trudności rzeczywiste w przeważającej większości wypadków dotyczą obszaru cywilizacyjno-kulturowego. Pogląd ten wyrażałam już, chociaż dość ostrożnie, w poprzednich publikacjach (por. E. Górską 2000: 323); jednak każdy kolejny rok pracy ze studentami, magistrantami i doktorantami nad tekstami arabskimi, zdaje się tę tezę potwierdzać. I tak na przykład, przy okazji powstawania pracy magisterskiej Anety Paszczyńskiej (2011) usiłowaliśmy wspólnie wyznaczyć te dziedziny kultury, w których tłumacz napotyka na największe trudności. Zdaniem magistrantki, jest to obszar życia codziennego, przede wszystkim nazwy garderoby, a także religii. Zgadzam się przede wszystkim z tym ostatnim stwierdzeniem; bowiem, pomimo sporej liczby wyrazów „zainstalowanych” już na dobre w języku polskim (meczet, muezzin, dżihad, itp.) wciąż mamy wielkie kłopoty z tak częstymi i powszechnie używanymi w tekstach wyrazami jak *sabḥa* – potocznie określany jako „muzułmański różaniec”, co przecież samo w sobie stanowi sprzeczność o charakterze kulturowym (lepszym rozwiązaniem są tu „koraliki/ paciorki modlitewne”). Pozostawienie *sabḥy* w jej formie arabskiej nie jest wykluczone, ale już miejscownik tego wyrazu powoduje duże wahania tłumacza. Na podobne bariery napotykamy, przykładowo, w sferze powszechnej tytulatury o charakterze religijnym, dotyczącej osoby, która odbyła pielgrzymkę do Mekki (*ḥāḡī* - przecież nie „pielgrzym”, zwłaszcza w tekstach współczesnych!), nie wspominając już o wersji tego wyrazu, odnoszącej się do kobiet. Podobnie trudne jest właściwe określenie osoby, która zginęła w walce za ojczyznę lub wiarę, ponieważ arabskie słowo *šāhid* oznacza męczennika. Bardzo trudny do tłumaczenia jest cały obszar pielgrzymki (np. *ṭawāf* – siedmiokrotne okążenie Ka’aby, będące pierwszą częścią takiej pielgrzymki – a więc czy ktoś odbył *ṭawāf*, czy też należy rozwiązać sprawę w sposób opisowy?). Osobne zagadnienie to muzułmańskie modlitwy, których nazwy często są czasownikami utworzonymi od skrótu pierwszych wyrazów takiej modlitwy (np. *basmala* – *bi-smi llāhi r-raḥmāni r-raḥīm* – odmawiać basmalę? wypowiadać słowa „w imię Boga Litościwego, Miłosiernego”?; *ḥawqala* - *lā ḥawla wa-lā quwwata illā bi-llāh* – recytować hawkalę? wypowiadać słowa „jedynie w Bogu jest moc i potęga”?) Powszechne stosowanie przez tłumaczy przypisów czy też słowniczków zamieszczanych na końcu tekstu lub książki wciąż nie wydaje się rozwiązaniem zadowalającym.

W obszarze życia codziennego kłopot sprawia nie tylko garderoba (tu znowu mamy wyrazy mocno osadzone w języku polskim, jak na przykład *hidżab*, *burka*, *abaja*, *turban*, ale też cały szereg innych, jak np. *ṭāqiyya* (charakterystyczna bawełniana okrągła czapeczka noszona na czubku głowy; ale jakże niewłaściwe byłoby w tym obszarze kulturowym użycie terminu „mycka”!) czy *kūfiyya* (charakterystyczna duża chusta w białą-czarną lub białą-czerwoną kratę; popularny u nas termin „arafatka” powstał na gruncie europejskim i nie nadaje się do zastosowania

w większości tekstów arabskich jako anachroniczny lub też geograficznie i politycznie nieuzasadniony).

Trudny temat to także wyposażenie arabskiego domu lub innych wnętrz. Przykładowo, o ile *mašrabiyya* w warunkach domowych da się przełożyć zgrabnie na „drewnianą okiennicę” (choć gubimy tu charakterystyczny kształt jej ukośnych otworów), to już określenie drewnianej ścianki z takimi otworami, oddzielającej część męską od żeńskiej w meczetach (po arabsku nazywanej *šabābīk* – „okna”, ale też „siatki”) sprawi nam kłopot. Zastosowane przez B. Wrone tłumaczenie: „kobiety zerkwały na niego [szejcha] przez wąskie okienka”<sup>11</sup> to obraz niepełny, a nawet mylący, przy braku znajomości realiów arabskich.

Decyzje dotyczące przekładu leksyki związanej z życiem codziennym są dla tłumacza tekstów arabskich bardzo ważne, decydują bowiem o charakterze tekstu, stopniu jego orientalizacji lub też naturalizacji. Podążam tu za myślą Aleksandry Wołoszyńskiej, magistrantki z Uniwersytetu Śląskiego, która w 2005 roku dokonała analizy porównawczej pomiędzy polskim i angielskim tłumaczeniem terminów i wyrażen kulturowych w powieści Nadżiba Mahfuza „Opowieści starego Kairu”. Konkluzja tego badania jest następująca: tłumacz tekstu angielskiego skłania się ku naturalizacji tych terminów, to jest dostosowania ich do języka i realiów angielskich, „podnosząc komfort czytania i estetykę wizualną tekstu” (s. 74), ale jednocześnie dopuszcza do licznych rozbieżności pomiędzy tekstami, budując dodatkową strefę fikcji literackiej. Polski tłumacz jest tu raczej pośrednikiem pomiędzy kulturą źródłową a docelową; tekst charakteryzuje się wysokim stopniem nasycenia orientalizmami, jest, jak pisze Autorka, „nieocenioną skarbnicą wiedzy na temat kultury, obyczajów, a także historii Egiptu. Odbywa się to jednak kosztem płynności narracji z powodu licznych przypisów dolnych i końcowych” (ibidem). A więc, jaką rolę chce spełniać tłumacz arabskiego tekstu literackiego? Jak zachować odpowiednie proporcje pomiędzy rzetelnością obrazu w tłumaczonym tekście a jego wartością artystyczną? Te dylematy i wątpliwości arabiści i orientaliści dzielą z tłumaczami innych języków, jednak wydaje się, że w wypadku pośredniczenia między kulturami odległymi i mniej znanymi, znalezienie właściwych rozwiązań bywa trudniejsze.

Na podstawie wieloletniej praktyki arabistycznej, do strefy poważnych rozbieżności kulturowych zaliczam cały szereg zwrotów wykrzyknikowych i ekspresyjnych – o czym wspomina się rzadko lub wcale. Język arabski jest tymi zwrotami w dużym stopniu nasycony, a ich właściwe przetłumaczenie stanowi prawdziwe wyzwanie – pochodzą one bowiem jeszcze z języka klasycznego, często odwołują się do Boga, ale ich znaczenie współczesne nie ma już konotacji religijnych. Przykładem może być wyrażenie *wa-llāh*. Ten niezwykle popularny w krajach arabskich wtręt językowy wyraża zapewnienie („ależ tak, na pewno”), zdziwienie („naprawdę? „co ty mówisz?”), ale też silną emocję, która nie jest jednak wulgaryzmem, co wiąże się z silną i wciąż obecną tabuizacją używanej publicznie arabszczyzny.

<sup>11</sup>Hūhū, Aḥmad Riḍā (1983), *Szajch Razzuk*, (w:) *Ziemia smutnej pomarańczy*. Warszawa, s. 21.

A więc nie jest to „na Boga!”, chociaż taki błąd popełniają często niedoświadczeni tłumacze, co natychmiast czyni tekst nienaturalnym i dziwnie archaicznym. Trzeba jednak przyznać, że rozwiązanie nie jest tu łatwe. „Ojej” – za słabe, „o retę, o rany” – już się tak nie mówi, a z kolei użycie wyrażen używanych obecnie w potocznej polszczyźnie zafałszowałoby realia arabskie.

A jak w sposób naturalny i współczesny oddać zwrot wyrażający jednocześnie ból i zaskoczenie (w języku arabskim sygnalizuje ten stan specjalna partykuła *wā-āh*), czy też wykrzyknik zawierający retoryczną, prośbę o pomoc skierowaną do niebios (*yāla-s-samā'*) – przykłady i propozycje rozwiązań można by mnożyć. Chcę jednak w tym miejscu tylko zaznaczyć, że tej strefy rozbieżności, którą zaliczam raczej do kulturowej niż językowej, nie można bagatelizować – także w odniesieniu do wszystkich innych języków. Zastosowanie w tym obszarze właściwych rozwiązań, w dużej mierze decyduje o mniej lub bardziej udanej stylistyce tekstu docelowego.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedną specyficzną rozbieżność systemową pomiędzy językiem arabskim i europejskimi, którą tworzy odmiennosc alfabetów. Przykłady tego typu bariery systemowej można znaleźć m.in. w nieopublikowanej pracy magisterskiej Radosława Kyca (2011), który przeprowadza pasjonującą wręcz analizę gry słów i symboli w twórczości jordańskiego rysownika, komentatora współczesnej arabskiej sceny politycznej, 'Imāda Ḥaġġāġa. Z bardzo interesujących prac tego artysty, który maksymalnie wykorzystuje możliwości graficzne języka arabskiego do tworzenia rysunków pełnych aluzji i komentarzy do współczesnej sytuacji politycznej, chciałabym pokazać tylko dwie jako przykład nieprzekładalności systemowej, chociaż, moim zdaniem, tego sformułowania należy używać bardzo oszczędnie.

1. 'Imād Ḥaġġāġ, 14.05.2007

(w arabskim alfabecie: Iran)



2. *'Imād Ḥaḡḡāḡ*, 29.02.2008  
(w arabskim alfabecie: Ghaza)



Wykorzystywanie właściwości alfabetu arabskiego ma zresztą bardzo dawną tradycję. W okresie rozkwitu arabskiej literatury i kultury, czyli już w wieku IX, powstawały poematy, które, oprócz obowiązkowego wówczas rymu i sekwencji rytmu, cechował regularny układ kropek, nad i pod specjalnie w tym celu dobie-ranymi spółgłoskami. I ta właściwość graficzna alfabetu tworzy rzeczywistą i nie-przekraczalną barierę, której w odmiennym systemie oddać nie sposób – przy naj-większym kunszcie i talencie językowym tłumacza.

#### BIBLIOGRAFIA

- GÓRSKA, E. (2000), *Studium kontrastywne składni arabskich i polskich współczesnych tekstów li-terackich*. Kraków.
- GÓRSKA, E. (2009), *Syntactic false friends of the translator of Arabic texts into Polish*, (w:) M. Wysocka (red.), *On Language Structure Acquisition and Teaching*. Katowice. 135–142.
- KYC, R. (2011), *Arabskojęzyczne gry słowne w komentarzu polityczno-społecznym jordańskiego gra-fika 'Imāda Ḥaḡḡāḡa*. Kraków (nieopublikowana praca magisterska, promotor E. Górską, Uni-wersytet Jagielloński).
- Nadżīb Maḥfuz – pisarz o przemożnym pragnieniu opowiadania* – z Jolantą Kozłowską, orientalistką i tłumaczką z języka arabskiego rozmawia Joanna Wonko-Jędrzysek, (w:) *Archipelag* 7/2012. 126.
- PASZCZYŃSKA, A. (2011), *Podręczny leksykon kultury arabskiej na podstawie „Trylogii kairskiej” Naḡība Maḥfīya*. Kraków (nieopublikowana praca magisterska, promotor E. Górską, Uniwersy-tet Jagielloński).

- 
- PIELA, M. (2003), *Grzech dosłowności we współczesnych polskich przekładach Starego Testamentu*. Kraków.
- WOŁOSZYŃSKA, A. (2005), *Orientalization or naturalization – a comparative analysis of the two translations of Bayn al-Qasrayn by Naguib Mahfouz*, Katowice (nieopublikowana praca magisterska, promotor K. Warchał, Uniwersytet Śląski).

<http://www.mahjoob.com/ar/archives/index.php>





**Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK**  
Uniwersytet Śląski

## **Komunikacyjne i pragmatyczne aspekty przekładu tekstów prawnych i prawniczych (na materiale języka polskiego i rosyjskiego)**

**Abstract:**

**Communicative and pragmatic aspects of translating legal texts on the basis of Polish and Russian**

The issue of translating legal texts has been a subject of interest of both philologists and lawyers. The result of translation activities in this area is assessed not only in terms of language correctness, equivalence and adequacy but also through the aspect of potential extralinguistic consequences. The codified legal texts typically have a fixed formal structure. Each component of such a text plays a specific role due to which the text becomes an official document. Another significant function played by the component is expression of the correct content determined in accordance with the existing system of notions in a particular area. While analysing texts strictly legal in their character, some detachment from presumptions typically made by linguists can be observed. This research is deeply immersed in legal linguistics because words and texts included in it are interpreted through the law perspective (and legal notions respectively) in relation to the law—due to its content and purpose, but not through meanings in the general language. Structure elements of general language, placed in the frames of a legal text undergo a process of juridisation. That means that they are compared to strictly legal elements and require a legal and hermeneutical analysis analogous to them.

Zagadnienie przekładu tekstów prawnych i prawniczych od lat jest przedmiotem zainteresowania nie tylko filologów, ale też prawników. Rezultat działań translatorskich w tej dziedzinie jest oceniany nie tylko w kategoriach poprawności językowej, ekwiwalencji i adekwatności, ale też poprzez pryzmat możliwych konsekwencji pozajęzykowych.

Teksty prawne i prawnicze, jako teksty skodyfikowane, posiadają zwykle ustaloną strukturę formalną, charakteryzują się określoną organizacją szeregów syntagmatycznych. Każdy komponent takiego tekstu pełni specyficzną funkcję, która decyduje o tym, iż nabiera on cech dokumentu oficjalnego. Istotna jest tu również jego kolejna funkcja, ta mianowicie, która polega na przekazaniu właściwej treści, sprecyzowanej zgodnie z obowiązującym w danej sferze systemem pojęć.

Eksplicytność tekstów z zakresu prawa znacznie ogranicza możliwość ich swobodnej interpretacji. Tłumacz (zwłaszcza tłumacz przysięgły) musi wziąć na siebie odpowiedzialność za konsekwencje prawne wykonanego przez siebie tłumaczenia. Podstawowy problem stanowi tutaj fakt, iż określona zawartość informacyjna przenoszona jest z jednego systemu prawnego do innego, co oznacza, że w procesie przekładu następuje zetknięcie się nie tylko dwóch systemów lingwistycznych, ale też prawnych.

Przy analizie tekstów o charakterze ściśle prawnym obserwujemy zwykle pewne oderwanie od typowych dla lingwistów presumpcji. Badania takie znacznie głębiej wchodzą w sferę juryslingwistyki, ponieważ słowa i teksty są w nich interpretowane przez pryzmat prawa (i odpowiednio – pojęć prawnych), w stosunku do prawa, z uwagi na jego treść i przeznaczenie, nie zaś poprzez znaczenia ogólnojęzykowe. Sens ogólnolingwistyczny występuje tu wyłącznie jako wyjściowy i stanowi w pewnym sensie punkt powierzchniowy analizy prawno-hermeneutycznej. Z drugiej strony zachodzi tu konieczność dostosowania tych tekstów do wymogów komunikacji codziennej. Wola ustawodawcy, zobiektywizowana w tekście prawa, powinna być dostosowana do norm języka ogólnego. Prawo (poprzez język) powinno być w stanie oddziaływać na wolę i świadomość obywateli, pobudzając ich do zachowań mieszczących się w granicach przepisów prawa. To z kolei oznacza, że język powinien być zrozumiały dla wszystkich uczestników danych sytuacji komunikacyjnych, w tym również dla niezawodowców.

Elementy struktury języka ogólnego, trafiając w ramy tekstu prawnego, do systemu jego znaczeń, ulegają pewnej jurydyzacji. Oznacza to, że chcąc nie chcąc (jeśli mamy na uwadze wolę ustawodawcy) są one porównywane do elementów ściśle prawnych i wymagają analogicznej do nich analizy prawno-hermeneutycznej.

Jako przykład można tu wskazać wykładnię semantyki rosyjskiej pary aspektowej czasowników *получить* i *получать* podaną w ekspertyzie Państwowego Komitetu Prawnego Kraju Ałtajskiego. Ekspertyza lingwistyczna dotyczyła tu zarządzenia rektora odnośnie do skreślenia z listy studentki, która wyraziła chęć podjęcia studiów na drugim kierunku, co dałoby jej możliwość uzyskania drugiego dyplomu (получить второе образование). Gramatyczna interpretacja normy prawnej „каждый вправе на конкурсной основе получить высшее образование” (każdy posiada prawo do zdobycia [nie zaś zdobywania] wykształcenia wyższego na zasadach konkursu), uprawnia do konkluzji, że dane prawo jest realizowane, i że obowiązek państwa wobec obywatela uważa się za spełniony poprzez fakt jednokrotnego zapewnienia takiej możliwości. Powstaje więc sytuacja, w której interpretacji podlega zobiektywizowana w prawie swoista wola języka stanowiąca tu pierwotną bazę interpretacji. Oczywiście można tu postawić hipotetycznie pytanie odnośnie do intencji ustawodawcy, ponieważ intencja nadawcy jest jednym z najistotniejszych parametrów przy komunikacyjno-funkcjonalnym podejściu do tekstu. W zasadzie bowiem nie wiadomo, na ile świadomie ustawodawca wyko-

rzyszał tę właśnie formę aspektową czasownika w przepisach mówiących o możliwości uzyskania (czy też uzyskiwania) wykształcenia wyższego. Wiadomo też, że pragmatyczny potencjał tekstu obiektywizuje się w tym sensie, że jest on określany przez treść i formę komunikatu i istnieje jakby niezależnie od twórcy tekstu. Może więc się zdarzyć, że pragmatyka tekstu niezupełnie pokrywa się z intencją komunikacyjną nadawcy (który powiedział nie to, co chciał, lub nie tak, jak chciał).

Takie pytanie jednak w tej konkretnej sytuacji nie może zostać postawione w myśl zasady rzymskiego jurysty Ulpiana *dura lex, sed lex*, zgodnie z którą supremacja norm prawa jest absolutna, niezależnie od ich uciążliwości i konsekwencji dla zobowiązanego. W taki sposób „wola języka”, realizowana w tekście prawa, wymaga od prawnika, dającego jego wykładnię, określonego poziomu kompetencji metajęzykowej. To, jaki powinien być ten poziom, pozostaje oczywiście pytaniem otwartym.

Analiza pragmatyki tekstu daje wprawdzie możliwość przewidzenia efektu komunikacyjnego z uwzględnieniem typowego odbiorcy, jednak tylko z pewnym prawdopodobieństwem. Specyfika języka prawnego i prawniczego obejmuje bowiem nie tylko powierzchowne poziomy działalności mownej, ale też przenika do sfery jej pragmatyki, do presupozycji i wreszcie – do samego myślenia. Szczególną rolę w pragmatyce juryslinwistycznej odgrywa analiza modalności.

Do zrozumienia semantycznej i pragmatycznej specyfiki języka prawa niezbędna też jest świadomość, że wola i konieczność są kluczowymi presumpcjami prawodawstwa i wykładni prawa, a w efekcie i działalności mownej oraz tekstu w sferze prawnej. Ogół takich czynników jak związek znaczenia z rzeczywistością pozajęzykową, kontekst wypowiedzi, eksplicytna i implicytna orientacja komunikacyjna, wypowiedź wraz ze zmieniającymi się uczestnikami komunikacji – subiektem mówienia, adresatami, z sytuacją (miejscem i czasem), w której realizowany jest dany akt mowy, tworzy szeroko rozumiany kontekst, który otwiera wejście do pragmatyki dyscyplinom pokrewnym i jest gwarantem jej syntetyzującej misji.

Wszystkie te aspekty (jak również wiele innych) znajdują swe odbicie w przekładzie. Liczne terminy tekstu oryginalnego oraz znajdujące się w nim definicje pojęć prawnych, należące (wraz z nim) do jednego systemu prawnego, mogą posiadać zupełnie inne znaczenie lub nabywają nowych odcieni znaczeniowych w odniesieniu do innego systemu prawnego, sformułowanego w języku przekładu.

Problemy tego typu możemy prześledzić na konkretnym przypadku, konfrontując w tym celu nazwy polskich i rosyjskich spółek. Pierwszy z nich pojawia się już przy oznaczeniu źródeł, w których skodyfikowane zostały interesujące nas terminy. W polskim systemie prawnym (podobnie jak np. w niemieckim) sprawy związane ze spółkami kodyfikuje Kodeks Spółek Handlowych. W rosyjskim systemie prawnym natomiast wszystkie ustawy dotyczące spółek regulowane są przez Kodeks Cywilny, a także przez Ustawę o spółkach akcyjnych. Rodzi to określone problemy przy wzajemnym przekładzie nazw poszczególnych podmiotów gospodarczych.

Polski termin *spółka handlowa* tłumaczony jest zwykle jako *торговое общество*. Powstaje tu jednak uzasadniona wątpliwość odnośnie do faktu, czy można tłumaczyć nazwy rosyjskich spółek na język polski, stosując ten sam termin, jeśli w rosyjskim systemie prawnym są one podporządkowane prawu cywilnemu, nie zaś handlowemu. Analiza materiału potwierdza konieczność zastosowania innego ekwiwalentu. *Хозяйственные общества* i *товарищества*, funkcjonujące w rosyjskiej rzeczywistości prawnej, należałoby więc tłumaczyć na język polski jako *spółki gospodarcze (kapitałowe i osobowe)*, co słusznie zwracałoby uwagę na specyfikę konfrontowanych systemów prawnych, a przede wszystkim na różnicę pomiędzy nimi. Zasada ta nie jest jednak przestrzegana. Świadczy o tym chociażby tłumaczenie *Kodeksu Spółek Handlowych (Кодекс хозяйственных товариществ и обществ)* z 2010 roku, w którym tłumacz – Denis Kędzierski, mówiąc o polskich spółkach, posługuje się określeniem „gospodarcza”.

Podobne problemy z interpretacją tych faktów znajdują odzwierciedlenie w wielu słownikach dwujęzycznych. *Rosyjsko-polski słownik handlowy* (L. Jochym-Kuslikowa, E. Kossakowska 1996: 250) na przykład ustanawia dla rosyjskiego słowa *общество* następujące ekwiwalenty – *społeczeństwo, towarzystwo, stowarzyszenie, związek* i – na ostatnim miejscu – *spółka*. Podobne jednak ekwiwalenty proponuje dla terminu *товарищество*, a mianowicie – *stowarzyszenie, spółka, kompania*. Taki dobór ekwiwalentów stwarza złudzenie, że wskazane terminy można stosować wymiennie. W rzeczywistości jednak służą one do oznaczenia różnych, z prawnego punktu widzenia, pojęć. *Товарищества*, jako zrzeszenie osób, należy tłumaczyć jako spółki osobowe, *общества* – zrzeszające kapitał – jako spółki kapitałowe. To rozróżnienie jest jeszcze bardziej oczywiste po wnikliwej analizie statusu obu tych podmiotów. Uczestnikami *spółki osobowej (товарищества)* mogą być tylko osoby prawne i indywidualni przedsiębiorcy, w spółce kapitałowej zaś – każdy podmiot prawa cywilnego. W spółce osobowej nie ma normy dla kapitału zakładowego, w spółce kapitałowej zaś określony jest minimalny jego wymiar. Różnic jest, oczywiście, więcej, jednakże, jak się wydaje, nawet te, już przytoczone, wskazują, jak dogłębna musi być analiza i interpretacja poszczególnych pojęć prawnych.

Z powyższych przykładów wynika, że identyczność czy tożsamość pojęć i terminów należy traktować jako względne. W językach naturalnych trudno bowiem w zasadzie ustalić jednoznaczną relację między materialno-fizyczną stroną języka a jego stroną funkcjonalno-semantyczną. Nawet często stosowane terminy nie zawsze mają odpowiedniki nie tylko w planie semantycznym, ale też – w pozajęzykowym.

D. Kierzkowska (1999: 41) słusznie zwraca uwagę na słowa Petera Newmarka, który twierdzi, że „tłumaczenie prawnicze, tak jak i same akty prawne, powinno być nieskazitelne, nie tylko merytorycznie, ale i językowo, jak żadne inne tłumaczenie. Terminy prawne powinny być oddane przez ich dokładne ekwiwalenty, a w razie ich braku powinny być przeniesione i ściśle zdefiniowane.

Język prawa różni się od innych języków specjalistycznych tym, że zmusza on do konfrontowania tekstów paralelnych w celu wykrycia konkretnej rzeczywistości (ustawodawczej, prawnej, czasem nawet politycznej). Taka metoda badawcza pozwala na wykrycie wielu nieścisłości, które często są utrwalane w tłumaczeniu w wyniku ich błędnych eksplikacji słownikowych. Jako przykład można tutaj podać funkcjonujące przez wiele lat tłumaczenia wzajemne polsko-rosyjskich aktów stanu cywilnego. W słownikach polsko-rosyjskich (z wyjątkiem jednego – autorstwa Teresy Zobek (2007: 120) wyrażenia typu *akt małżeństwa*, *akt urodzenia*, *akt zgonu*, tłumaczone są na język rosyjski poprzez użycie leksemu *свидетельство*, czyli odpowiednio – *свидетельство о браке*, *о рождении*, *о смерти*. Zgodnie z polską ustawą „Prawo o aktach stanu cywilnego”, akty są wpisywane do księgi aktów stanu cywilnego, na której zawartość składają się akty trojakiemu rodzaju (urodzenia, małżeństwa, zgonu). W prawodawstwie rosyjskim zaś wpisuje się je do odrębnych ksiąg rejestrujących poszczególne akty (każde z osobna). Akt stanu cywilnego – jest więc pojedynczym wpisem do księgi stanu cywilnego. Błędne tłumaczenie wynika z faktu, iż za akt stanu cywilnego często mylnie uważa się jego odpis – podczas gdy akty w ramach księgi posiada wyłącznie USC, pozostałe podmioty mogą otrzymać tylko odpis. Tłumaczenie leksemu *свидетельство* jako *akt* jest więc zdecydowanie nieuprawnione, choć, niestety, nagminne.

Zestawienie wspomnianej ustawy z jej rosyjskim odpowiednikiem pozwala również na sformułowanie pewnych uwag na temat kategorii obcości aktywizowanej przez pewne rodzaje aktów występujących w ustawie rosyjskiej, a których brak w ustawie polskiej. Obie te ustawy regulują sprawy związane z rejestracją urodzeń, małżeństw oraz zgonów oraz innych zdarzeń, które mają wpływ na stan cywilny osoby. W porównaniu jednak z liczbą aktów wymienioną w polskiej ustawie (czyli urodzenia, małżeństwa i zgonu), w ustawie rosyjskiej występują dodatkowo takie akty jak: akt rozwiązania małżeństwa (potocznie – akt rozwodu), akt przysposobienia (chłopca lub dziewczynki – potocznie akt adopcji), akt zmiany nazwiska oraz akt ustalenia ojcostwa.

Nie są to jednak bezekwiwalentowe typy tekstów, zdefiniowane przez R. Lewickiego jako „Struktury tekstowe, związane z określonymi typowymi sytuacjami przy komunikacji w języku oryginału, i nieobecne w analogicznych sytuacjach przy komunikacji w języku przekładu lub nieobecne w języku przekładu wskutek niewystępowania w życiu społeczności języka przekładu analogicznych sytuacji komunikacyjnych” (2000: 59). W danym wypadku problem sprowadza się do konstatacji faktu, że istnieje sytuacja, istnieje też tekst zatwierdzający tę sytuację w sposób przewidziany przez prawo, nie istnieje natomiast odrębny dokument.

W polskim systemie prawnym powyższe sytuacje prawne odnotowywane są w trzech wymienionych wcześniej aktach w formie odpowiednich wpisów. Są to tzw. „wzmianki dodatkowe” informujące o wystąpieniu zdarzenia wpływającego na treść lub ważność pierwotnego aktu lub „przypiski”, które informują o pozostałych

rodzajach aktów stanu cywilnego dotyczących tej samej osoby (przede wszystkim w akcie urodzenia dodaje się sygnaturę aktu małżeństwa i zgonu).

Tłumaczenie więc każdego z niewystępujących w prawie polskim aktów powoduje konieczność stworzenia nowego rodzaju dokumentu *per analogiam* do innych już istniejących. Wszystkie te czynności muszą być poprzedzone wnikliwą analizą zawartych w nim treści, bowiem sama nazwa aktu może być węższa niż jego rzeczywisty zakres – np. rosyjski akt zmiany imienia wbrew nazwie dotyczy również innych czynności prawnych, tj. zmiany nazwiska i nazwiska odojcowskiego.

Uzyskanie pożądanej precyzji w dziedzinie terminologii wymaga nie tylko konfrontacji językowej, ale też, o czym już wspomniano – konfrontacji poszczególnych systemów prawnych. Jednym z istotnych dylematów jest więc określenie tutaj relacji pomiędzy wiedzą fachową a językową tłumacza oraz ustalenie, która z nich jest ważniejsza. Trudno nie dostrzec, że brak fachowej wiedzy specjalistycznej – przy czym nie tylko wiedzy z zakresu prawa, ale także wiedzy lingwistycznej, skutkuje wieloma negatywnymi zjawiskami. Można tu wymienić chociażby kilka z nich – pominięcie istotnej informacji, zamiana leksyki oficjalno-urzędowej i terminów specjalistycznych słowami należącymi do języka ogólnego, zamiana szeregu słów jednym terminem uogólniającym.

Do negatywnych zjawisk wynikających z braku odpowiednich kompetencji należy również przekład dosłowny, ale też wolny, nadużywanie transkrypcji jako techniki tłumaczeniowej w odniesieniu do wyrazów, mających już ustalone ekwiwalenty, naruszenie tabu językowego w wyniku nieznamości eufemizmów. Jest to często wynikiem nieuwzględnienia faktu, iż tekst prawny, jak każdy tekst specjalistyczny, stanowi połączenie dwóch elementów – terminów specjalistycznych, charakterystycznych dla danej dziedziny oraz leksyki pomocniczej, bez której terminy te nie mogą efektywnie funkcjonować.

Należy jednak dodać, że powyższe spostrzeżenia dotyczyć mogą nie tylko tłumaczy, będących najczęściej filologami, ale też samych prawników, którzy często mieszają pojęcia doktrynalne z kodeksowymi, co powoduje określone skutki dla tłumaczenia. Dla przykładu – nagminne jest stosowanie przez prawników pojęć: umowa kupna-sprzedaży, zamiast umowa sprzedaży, bankructwo zamiast upadłość, intercyza zamiast „umowa majątkowa małżeńska”, podejrzewany i podejrzany zamiast osoba podejrzana (osoba, którą podejrzewa się o popełnienie przestępstwa, ale której nie postawiono jeszcze zarzutu) i podejrzany (osoba, której przedstawiono zarzut popełnienia przestępstwa), używanie potocznych określeń spółka-matka i spółka-córka zamiast kodeksowych – spółka dominująca oraz spółka zależna. W języku rosyjskim oba zaś sformułowania funkcjonują oficjalnie w systemie prawnym (czyli *основное общество* i *материнское общество*, *дочернее общество*).

Mówiąc o braku precyzji językowej, utrudniającej pracę tłumaczy, wspomnieć należy również o aspekcie czysto językowym. Jeżeli bowiem w uzasadnieniu wy-



roku sędzia pisze, że podjął decyzję „po wysłuchaniu dywagacji na temat szczególnych okoliczności popełnienia przestępstwa”, to można się zastanawiać, czy jest on świadom, że słowo ‘dywagacje’ oznacza ‘rozwlekłe, niespójne, bezładne mówienie lub pisanie; nietrzymanie się tematu’ czy też, co jest powszechne, traktuje on je jako synonim ‘rozważań’ czy ‘wypowiedzi’. W kontekście konieczności dokonania tłumaczenia tej wypowiedzi, poznanie intencji nadawcy jest tu więc bardzo istotne. Problemy wynikają również z faktu, iż tekst prawny czy prawniczy niepozbawiony jest często wieloznaczności, niejako wbrew definicji. Ta wieloznaczność daje, niestety, możliwość różnorodnej interpretacji.

Jednakże, nawet przy istnieniu wspomnianych różnic w systemach prawnych, przekład danych tekstów z odpowiednimi dla nich terminami i pojęciami jest w pełni możliwy. Każdy język występujący w charakterze języka przekładu, posiada konieczne potencjalne środki, za pomocą których można ustalić analogię dla dowolnych pojęć języka wyjściowego. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, że wydawnictwa leksykograficzne i inne informacyjne zwykle nie nadążają za ewolucją języka. W tym wypadku nieodzowne jest samodzielne przeprowadzenie wieloaspektowej analizy tekstu w celu wykrycia wszystkich nowych zjawisk i procesów. Język jest bowiem systemem otwartym, a każdy wyraz czy termin ma określony sens tylko określonym kontekście.

W kontekście potencjalnych trudności, przed którymi musi stanąć tłumacz, istotne są badania nad komunikacyjno-funkcjonalnym podejściem do tekstu, tj. zwrócenie uwagi na takie jego parametry, jak cel, intencja, perspektywa komunikacyjna, a także jego cechy gatunkowe. Orientacja w tych kwestiach pozwoli tłumaczowi na zastosowanie odpowiednich strategii, dzięki którym przekład będzie adekwatny.

Należy też uwzględnić fakt, że proces przekładu jest procesem wieloaspektowym, determinowanym przez szereg czynników. Jednym z najistotniejszych jego etapów jest, jak podkreślałam, rozpoznanie kontekstu pragmatycznego, dalej analiza semantyczna tekstu (czyli eksplikacja sensów) oraz reekspresja, czyli wyrażenie sensów w języku docelowym. Nie można ich sprowadzać wyłącznie do znajomości terminologii specjalistycznej i określonych pojęć, choć oczywiście wiedza fachowa i odpowiednie umiejętności z nią związane znacząco wpływają na powodzenie operacji przekładowej. Wynika z tego, że przekład tekstów z dziedziny prawa wymaga podejścia interdyscyplinarnego (tłumacz musi łączyć w sobie umiejętności prawnika, komparatysty, językoznawcy, historyka, terminologa itd.), każde inne bowiem prowadzi raczej do przekładu wyrazów i terminów i nie gwarantuje uchwycenia całego zakresu znaczeń.

Eksplikacja znaczeń poszczególnych leksemów związana jest z poznaniem języka, które wychodzi poza ramy fragmentu kontekstu – znaczenie tekstu prawnego zależy nie tylko od tego, co istnieje w nim *in presentia*, ale w równym stopniu od tego, co istnieje w nim *in absentia*. Przy przekładzie tekstów prawnych i prawniczych należy też mieć na uwadze fakt, że znaczenie w danym typie tekstów



w mniejszym stopniu zależy od parametrów komunikacji, w większym zaś – od przyjętych reguł interpretacji (tj. od wykładni).

#### BIBLIOGRAFIA

- JOCHYM-KUSZLIKOWA, L./ E. KOSSAKOWSKA (1996), *Rosyjsko-polski słownik handlowy*. Warszawa–Kraków.
- KIERZKOWSKA, D. (1999), *O współczesnej filozofii przekładu prawniczego, czyli dylemat ryby i wielbłąda*, (w:) U. Dąmbska-Prokop (red.), *Przekład literacki a przekład użytkowy. Teoria i praktyka*. Częstochowa. 27–44.
- LEWICKI, R. (2000), *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin.

**Jolanta NOCÓN**  
Uniwersytet Opolski

## **Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego**

### **Abstract:**

#### **Current issues and dilemmas in the linguo-didactics of the Polish language**

The modern linguo-didactics, which concentrates on the theory and practice of teaching Polish as the first (native) language, needs to consider numerous issues connected with the constantly evolving state of linguistic education at the dawn of the 21st century. The article presents an overview of the most vital changes in the following contexts: the external general context (e.g. postmodernity, globalization, media diversity, informatization, technopoly); the subject-matter general context (e.g. expansion of the spoken and colloquial language, the dominance of the culture of image over the culture of word); the internal general context (including the curriculum and organizational reform of the Polish school); the internal subject-matter context (new ideas for the Polish language didactics), which have a significant impact on the in-class linguistic education and the linguo-didactics as such. The following sections present the basic dilemmas faced by linguo-didactics: how to reconcile the person-oriented perspective on linguistic education with its object; to what extent should the traditional language didactics be adapted to the new tasks set before the school subject entitled 'Polish language' or whether an entirely new theory of teaching should be devised; is designing the so-called codes of good practice enough to secure effective linguistic education or should didactic theories also be developed; and, finally, is it possible to integrate the linguistic education with literary education in a way that would prove functional and at the same time would safeguard the linguistic elements of the curriculum. Linguo-didactics also has to deal with the problem of the far-reaching commercialization of the publishing market and hence the low didactic quality of the large part of course books and auxiliary teaching materials.

### **Wprowadzenie**

Celem artykułu jest wstępna diagnoza sytuacji, w jakiej znalazła się lingwodydaktyka języka polskiego w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Tekst będzie się koncentrował głównie na problemach edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego (pierwszego), które domagają się rozwiązania, oraz na dylematach ilustrujących złożoność współczesnego kontekstu lingwoedukacyjnego.

Lingwodydaktyka jest częścią dydaktyki języka polskiego (obok dydaktyki literatury i kultury) zajmującą się teorią i praktyką kształcenia językowego. To odpowiednik glottodydaktyki, która w tradycji dydaktycznej odnoszona jest wyłącznie do uczenia języków obcych i nie obejmuje szkolnego procesu akwizycji, rozwijania i doskonalenia kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym (mimo że, jak wykazują badania, procesy te przebiegają w podobny sposób).

W obszarze zainteresowań badawczych lingwodydaktyki znajdują się zarówno zagadnienia z zakresu tzw. nauki języka, czyli rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (mówienia, pisanie, czytania i słuchania w języku ojczystym) oraz systemowej kompetencji językowej, jak i nauki o języku, tzn. wyposażania ucznia w wiedzę metajęzykową. Te dwa obszary kształcenia językowego są źródłem przedmiotowych problemów metodycznych i nieustających dyskusji na temat priorytetów w polonistycznej edukacji językowej.

### **1. Konteksty edukacyjne współczesnej lingwodydaktyki**

Złożona i skomplikowana sytuacja lingwoedukacyjna, w jakiej znalazła się dydaktyka języka polskiego na początku XXI wieku, jest splotem przemian dokonujących się tak w świecie zewnętrznym, przede wszystkim kulturowych i cywilizacyjnych, jak i w uwarunkowaniach wewnątrzszkolnych. Ponieważ zmiany, o których mowa, mogą oddziaływać na lingwodydaktykę na dwa sposoby: pośrednio lub bezpośrednio, stąd zasadne wydają się wyróżnienie czterech grup czynników kontekstowych wpływających w jakiś sposób i w jakimś stopniu na proces kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego: kontekst zewnętrzny ogólny, kontekst zewnętrzny przedmiotowy, kontekst wewnętrzny ogólny i kontekst wewnętrzny przedmiotowy.

Uwarunkowania zewnętrzne ogólne to przemiany cywilizacyjno-kulturowe, także społeczne i polityczne, których doświadcza świat na początku XXI wieku. Takie zjawiska i procesy, jak m.in.: ponowoczesność, globalizacja, komercjalizacja, multimedialność, rewolucja informatyczna i informacyjna, społeczeństwo sieci, technopol, terroryzm, także zdarzenia polityczne, np. upadek europejskich systemów totalitarnych (w XX w.) czy też przystąpienie Polski do Unii Europejskiej i do strefy Schengen powodują, że współcześnie człowiek żyje w diametralnie różnej rzeczywistości niż było to w XX wieku. Ta nowa rzeczywistość stawia nowe wymagania i rodzi nowe potrzeby, którym musi sprostać także nowoczesna, na miarę XXI wieku, edukacja. Jednym z jej najważniejszych zadań jest przygotowa-

nie pokoleń wstępujących do teraźniejszego i przyszłego życia,<sup>1</sup> stąd też konieczne stały się reformy systemów edukacyjnych, gdyż te zastane, tzw. tradycyjne, wypracowane na bazie szkoły pozytywistycznej, przestały spełniać oczekiwania i potrzeby współczesnego świata, „przeżyły się”.

Dla lingwodydaktyki najistotniejsze są te konsekwencje zmian dokonujących się w rzeczywistości zewnętrznej, które mają charakter językowo-komunikacyjny, tzn. wpływają na przekształcenia w strukturze kompetencji „okołojęzykowych” Polaków – skutkiem przemian cywilizacyjno-kulturowych jest kształtowanie się nowych potrzeb komunikacyjnych, nowych dyskursów i nowych konwencji zachowań językowych. W tak rozumianym zewnętrznym kontekście przedmiotowym zachodzą także procesy będące dla lingwodydaktyki prawdziwym edukacyjnym wyzwaniem. Najważniejsze z nich, o statusie kulturowym, to: ekspansja mówioności i stylu potocznego zamiast piśmienności i języka literackiego, język mass mediów jako wzorzec języka dla młodego pokolenia Polaków, kultura obrazu zajmująca miejsce kultury słowa<sup>2</sup>, kultura popularna wypierająca kulturę elitarną, marginalizacja wartości humanistycznych, język narodowy w cieniu języka angielskiego będącego *lingua franca* współczesnego świata. Źródłem problemów edukacyjnych są też, i będą w coraz większym stopniu, procesy społeczne, np. migracje zarobkowe powodujące, że w polskich szkołach przybywa uczniów multilingwalnych, często o niskiej kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie języka polskiego<sup>3</sup>.

Lingwodydaktyka nie może też pozostać poza sferą oddziaływania tych dyscyplin i subdyscyplin naukowych, które wzbogacają wiedzę o przebiegu procesów poznawczych oraz o ich biologicznych i psychicznych uwarunkowaniach, przede wszystkim neurolingwistyki i psycholingistyki (szczególnie, gdy rośnie liczba dzieci z najróżniejszymi zaburzeniami rozwoju mowy). Nowy problem edukacyjny to zmiany w mózgu spowodowane odmiennym przebiegiem percepcji elektronicznych tekstów ikonicznych i ikoniczno-werbalnych a precepcją linearnych, logicznie spójnych testów werbalnych, szczególnie tych długich. W tym kontekście kształcenie umiejętności odbioru tekstu w języku ojczystym (mówienia i słuchania) staje się jednym z najważniejszych zadań szkolnego kształcenia językowego.

Kontekst zewnętrzny przedmiotowy to także nowe koncepcje i teorie procesów edukacyjnych wypracowywane przez pedagogikę i dydaktykę ogólną, a szczególnie te, które znalazły swój wymiar w obowiązujących aktualnie dokumentach programowych szkoły, np. podmiotowość, dialogowość, holistyczny ogląd świata czy

<sup>1</sup> Drugim priorytetowym zadaniem szkoły jest transmisja dorobku wypracowanego przez ludzkość w toku dziejów, w tym także przekaz tradycji kulturowej.

<sup>2</sup> Więcej na te tematy z perspektywy lingwistyczno-edukacyjnej zob. np. A. Skudrzyk (2005), J. Warchał, A. Skudrzyk (2010).

<sup>3</sup> Nie rozwijam szerzej tych zagadnień – poświęciłam im odrębny artykuł pt. *Edukacja polonistyczna w (szkole) XXI wieku – szanse i zagrożenia*, który zostanie opublikowany w tomie zawierającym teksty wygłoszone podczas V Kongresu Polonistyki Zagranicznej (Opole 2012).

też prymat wiedzy proceduralnej nad wiedzą deklaratywną. Dla lingwodydaktyki istotne są również dokonania glottodydaktyki, a szczególnie badania nad przebiegiem procesu akwizycji języka oraz doskonalenia i rozwijania kompetencji komunikacyjnych, nad czynnikami wspomagającymi i utrudniającymi ten proces oraz nad bardziej efektywnymi strategiami, metodami i technikami organizacji procesu uczenia się języka.

Ogólne uwarunkowania wewnętrzne współczesnej lingwodydaktyki to przede wszystkim reforma programowa i organizacyjna polskiej szkoły (początek jej wdrażania to rok szkolny 1999/2000), w tym najważniejsze dla tej reformy dokumenty – kolejne podstawy programowe kształcenia ogólnego: pierwsza, tzw. stara, z 1999 r. (znowelizowana w 2004 r.) i druga, tzw. nowa, z 2008 r., a także standardy egzaminacyjne (obowiązujące do momentu „wygaśnięcia” starej podstawy programowej). Reforma przyniosła nie tylko nową organizację szkolnictwa (w tym 3-letnie gimnazjum), ale również nowe myślenie o celach i zadaniach szkoły (z akcentem na tzw. kompetencje kluczowe), nowe powszechne egzaminy zewnętrzne oraz nowe programy przedmiotowe. Szczególne konsekwencje dla procesu nauczania – uczenia się miało uwolnienie rynku podręczników szkolnych (rezygnacja z jednego obowiązującego na terenie całego kraju podręcznika dla każdego przedmiotu w kolejnych klasach) oraz możliwość wyboru przez nauczyciela jednego z wielu alternatywnych programów nauczania. Wybór ten ma daleko idące implikacje – jest jednocześnie wyborem modelu dydaktyki przedmiotowej.

W wyniku reformy programowej zmienił się diametralnie kontekst wewnątrz przedmiotowy lingwodydaktyki, bo zmianie uległa koncepcja i struktura szkolnego kształcenia polonistycznego, w tym przede wszystkim kształcenia językowego (KJ).

W programie języka polskiego sprzed 1999 r. na edukację językową składały się dwa autonomiczne obszary kształcenia: nauka o języku, czyli tzw. gramatyka szkolna, obejmująca głównie wiedzę systemową o języku polskim, oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, których zadaniem było rozwijanie sprawności językowej w zakresie tworzenia własnej wypowiedzi. Z kolei drugi z wydzielonych obszarów KJ obejmował formy wypowiedzi (gatunki tekstu, które uczeń powinien czynnie przyswoić, tzn. nauczyć się tworzyć teksty w tych gatunkach) oraz ćwiczenia kształcące sprawność językową: słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, kompozycyjne oraz ortograficzne, interpunkcyjne i ortofoniczne. *De facto* pierwszy podział ćwiczeń w mówieniu i pisaniu miał za zadanie rozwijać kompetencję tekstotwórczą, a drugi kompetencję językową (choć terminy te w programie nie padają). Mimo zapisu w programie, że oba obszary KJ powinny być integrowane w procesie nauczania – uczenia się, w rzeczywistości proces kształcenia przebiegał równolegle.

W podstawie programowej z 1999 r. (2004 r.) KJ zostało zogniskowane wokół czterech sprawności komunikacyjnych: dwóch nadawczych – mówienia i pisanie

(rozwijanie i doskonalenie umiejętności tworzenia tekstów) i dwóch odbiorczych – słuchania i czytania (rozwijanie i doskonalenie umiejętności rozumienia tekstów). Z kolei o języku należało uczyć bez zbędnego teoretyzowania i naukowego definiowania w taki sposób, aby nabyta przez ucznia wiedza mogła wspomagać sprawności komunikacyjne – bardziej więc chodziło o naukę języka (rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej) niż o reprodukowalną abstrakcyjną wiedzę o systemie języka polskiego. Ta zamiana struktury i hierarchii celów KJ wymagała oczywiście zmiany metodyki.

Jeśli chodzi o najnowszą podstawę programową (z 2008 r.), to w zakresie KJ została ona zrehabilitowana w duchu swojej poprzedniczki: czytanie i słuchanie znalazło się w tzw. obszarze I (*Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*), a mówienie i pisanie w III (*Tworzenie wypowiedzi*)<sup>4</sup>. Największa zmiana dotyczyła nauki o języku, w pewnym sensie przywróconej jako wyraźnie zaznaczony segment kształcenia polonistycznego, ale pod nazwą *Świadomość językowa* – tak zatytułowany poddział został dołączony do każdego z trzech głównych obszarów treści kształcenia. Oznacza to, że w procesie edukacyjnym powinno się uczyć języka i o języku w powiązaniu z tekstem, a nie wyłącznie z systemem (zob. więcej J. Nocoń 2010).

Dynamiczne przeobrażenia dokonujące się od przełomu wieków w każdym z typów kontekstu powodują, że współczesna lingwodydaktyka stanęła przed koniecznością dookreślenia swoich celów i zadań oraz zhierarchizowania ich na nowo. Musi także poradzić sobie z wieloma problemami i rozstrzygnąć dylematy powstałe na styku tradycji dydaktycznej KJ i nowej sytuacji lingwoedukacyjnej. Trzeba przy tym pamiętać, że:

kontekst nie stanowi (...) jedynie pasywnego tła, lecz aktywnie wpływa na sposób widzenia (...) zagadnień oraz na proponowane i przyjmowane rozwiązania teoretyczne i praktyczne. Jego nieuwzględnienie, wynikające z nieznajomości, ograniczonego uświadomienia czy też świadomego pominięcia, może mieć negatywne skutki dla działalności edukacyjnej. Choć i branie go pod uwagę nie gwarantuje pełnego powodzenia. Edukacja to bardzo złożona działalność, niepoddająca się algorytmizacji. (S. Gajda 2010: 19)

Współczesna lingwodydaktyka zdaje się znajdować na rozdrożu, pomiędzy często skrajnymi tendencjami w dydaktyce języka oraz edukacyjnymi ideami (czasami wręcz doktrynami) narzuconymi jej przez kontekst. Najważniejsze z nich można opisać pytaniami-problemami wyboru: podmiot czy przedmiot? tradycja metodyczna czy nowa metodyka? integralność czy dualizm wewnątrzprzedmiotowy? jedna koncepcja dydaktyczna czy wiele? praktyka czy teoria? biznes czy misja? Są to pytania o wymiary i o jakość nie tylko KJ, ale w ogóle edukacji polonistycznej, przy czym niektóre z nich zdają się nie mieć, przynajmniej na dziś, rozwiązania, a inne, przy bliższym oglądzie, mogą okazać się problemami pozornymi.

<sup>4</sup> Obszar II to *Analiza i interpretacja tekstów kultury*.

## 2. Podmiot a przedmiot edukacji językowej

Koncepcja podmiotowego i antropocentrycznego ukierunkowania procesów edukacyjnych, jedno z głównych założeń reformy programowej, przyniosła zmianę hierarchii między dwoma najważniejszymi parametrami wszelkich działań podejmowanych przez nauczyciela: ponad przedmiotem nauczania, tzn. treścią kształcenia (tym, co jest uczone) postawiła podmiot tego procesu, czyli ucznia (tego, kto jest uczony – kto się uczy). Opisane w najnowszej podstawie programowej cele, zadania i materiał nauczania przyjęły postać zoperacjonalizowanych czynności, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki szkolnej. Zrealizowanie programu edukacyjnego zostało tym samym uwarunkowane nie tyle pojawieniem się określonych treści programowych na lekcji, ale doprowadzeniem do ich opanowania przez uczniów. Zatem we współczesnej szkole ważne jest nie to, co na lekcji robi nauczyciel, ale to, czego w efekcie tych działań uczą się jego uczniowie – nie samo nauczanie, ale nauczanie. Podmiotowość nie oznacza niedoceniań przedmiotu edukacji, bo przecież ucznia powinno się nauczyć czegoś. Chodzi tylko (czy może aż) o to, że trzeba nauczyć autentycznie, tzn. umożliwić i ułatwić każdemu uczniowi zdobycie nowej wiedzy o świecie oraz nabycie nowych umiejętności lub rozwinięcie sprawności już posiadanych (oczywiście na różnym poziomie, w zależności od możliwości np. intelektualnych ucznia).

Pogodzenie i uspołnienie obu perspektyw, podmiotowej i przedmiotowej, podczas KJ na lekcjach języka polskiego nie jest łatwe i stanowi prawdziwe wyzwanie dla współczesnej lingwodydaktyki. O ile z powodzeniem można wszystkich uczniów uczyć tego samego o języku w tym samym czasie i w ten sam sposób, o tyle nauka języka, tzn. rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, ze swej natury takiemu ujednoliceniu procesu dydaktycznego się nie poddaje. Struktura tych kompetencji u każdego ucznia jest inna, niepowtarzalna i zindywidualizowana, bo rozwój językowy, będący efektem czy to celowych działań edukacyjnych, czy to socjalizacyjnych doświadczeń językowo-komunikacyjnych, przebiega u nich inaczej. W rezultacie poziom umiejętności językowo-komunikacyjnych w zakresie języka ojczystego w tej samej klasie jest bardzo zróżnicowany, a tzw. potrzeby edukacyjne zindywidualizowane – i to dotyczy w jednakowym stopniu wszystkich czterech kompetencji nadawczo-odbiorczych oraz kompetencji językowej.

W takiej sytuacji w każdej klasie organizacja procesu KJ, mimo skoncentrowania na tych samych zagadnieniach poznawczo-kształceniowych, powinna być choć trochę inna i być poprzedzona diagnozą autentycznych potrzeb edukacyjnych uczniów. Nauczyciel-polonista musi mieć świadomość, z czym nie radzą sobie jego uczniowie (w każdej klasie z osobna), i na te problemy poświęcać więcej czasu na lekcjach KJ. Nie może nauczania podporządkowywać abstrakcyjnemu, sztywnemu



i ujednoliconemu planowi-rozkładowi treści kształcenia. Proces dydaktyczny, jeżeli ma być efektywny, tzn. zapewniać, choćby minimalny, rozwój językowy każdego ucznia, powinien być elastyczny i dostosowany do potrzeb i możliwości rzeczywistych, a nie modelowych podmiotów edukacji językowej. Współczesna lingwodydaktyka jak na razie słabo sobie radzi z tym zadaniem. Brakuje m.in. systemowych badań nad stanem i przyrostem kompetencji językowo-komunikacyjnych w zakresie języka ojczystego w kolejnych latach nauki oraz nad ich uwarunkowaniami, takich chociażby, jak w glottodydaktyce (zob. np. A. Tabisz 2006). Indywidualizację procesu rozwijania i doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie języka ojczystego utrudnia także m.in. brak podziału na grupy, jak to jest w przypadku nauczania języków obcych.

Idea podmiotowości wiąże się także z wyborem treści kształcenia, a przede wszystkim z pytaniem o relacje między przedmiotem szkolnym a dyscypliną macierzystą, w tym przypadku między KJ a współczesnym językoznawstwem (więcej na ten temat zob. J. Nocoń 2011).

Antypozytywistyczny przełom w edukacji, opierający się na założeniu, że człowiek wytworzył (i ciągle wytwarza, dezaktualizując przy tym część swoich wcześniejszych dokonań) tyle wiedzy, iż żaden system edukacyjny nie jest w stanie zapewnić pełnej jej transmisji, ustanowił prymat wiedzy proceduralnej nad wiedzą reproduktywną. Inaczej rozłożone zostały akcenty, co widać także w nauce języka ojczystego. Wiedza typu naukowego odsunięta została na plan dalszy – natłok informacji poznawczych i niemożność ich ogarnięcia powodują, że ważniejsze są obecnie takie umiejętności, jak poszukiwanie, rozumienie, przetwarzanie i stosowanie informacji niż pamiętanie i odtwarzanie faktów naukowych (dzisiaj łatwo dostępnych). Wydaje się jednak, że kształcone w szkole umiejętności muszą mieć pewne oparcie w tzw. „twardej” wiedzy typu naukowego. Trudno sobie wyobrazić rozwiązywanie abstrakcyjnych problemów czy też korzystanie ze specjalistycznych tekstów (chociażby podręcznikowych lub wyszukanych w źródłach internetowych) bez przyswojenia (ze zrozumieniem) podstawowych dla danej dyscypliny pojęć (już niekoniecznie terminów), bez opanowania w jakimś zakresie metajęzyka nauki oraz bez poznania paradygmatu naukowego myślenia i opisu świata jako alternatywy dla myślenia i opisu potocznego. Jak zrozumieć rzeczywistość, jeśli nie potrafi się jej nazwać?

Zmiana stosunku do potrzeby uczenia „twardej” wiedzy gramatycznej na lekcjach języka polskiego, szczególnie widoczna w pierwszej podstawie programowej, stała się przyczyną zapaści szkolnej nauki o języku polskim. Nie oznacza to, że w 1999 r. gramatyka została wyrzucona ze szkół, raczej chodziło o zmianę sposobu jej uczenia. Niestety, żadna z wypracowanych wówczas koncepcji metodycznych, w tym nauczania okazjonalnego i nauczania funkcjonalnego (zob. więcej J. Nocoń 2010), nie zyskała powszechnej akceptacji (pierwszej zarzucano zagubienie porządku systemu językowego, drugiej nadal nadmierny scjentyzm). Niekorzystną sytuację pogłębił brak zadań sprawdzających wiedzę systemowojęzykową na eg-

zaminach po kolejnych etapach edukacji. Problem nadal pozostaje nierozwiązany, mimo że w podstawie z 2008 r. próbuje się przywrócić w szkole ten obszar kształcenia polonistycznego – aby zasygnalizować, że chodzi nadal o niejęzykoznawcze uczenie o systemie języka ojczystego, posłużono się kategorią świadomość językowa. Problem tylko w tym, że dla nauczycieli kategoria ta jest niejasna, a jeszcze większy problem, to sposób organizacji procesu dydaktycznego, który miałby tę świadomość rozwijać. To kolejne wyzwanie dla lingwodydaktyki.

### 3. Tradycja metodyczna czy nowa metodyka

Po 1999 r. zachwiana została, i to mocno, stabilność metodyki językowej, która w ciągu XX wieku wypracowała strategie i metody organizacji procesu dydaktycznego dobrze przez szkołę przyswojone, sprawdzone w praktyce i z powodzeniem stosowane przez nauczycieli-polonistów. Każdy z poddziałów KJ miał własną teorię i praktykę nauczania, jednolitą i spójną, i autorytety dydaktyczne – autorów opracowań metodycznych i często także podręczników szkolnych, od których szkolni poloniści uczyli się, jak uczyć. Założenia całościowej koncepcji KJ, w tym przede wszystkim nauki o języku, opracował wybitny językoznawca Zenon Klemensiewicz (np. 1959), metodykę nauki o języku rozwinął Michał Jaworski (np. 1991), z kolei metodyki kształcenia sprawności językowej dotyczyły prace Józefa Bara (np. 1982), Anny Dyduchowej (np. 1988) i Marii Nagajowej (np. 1985), a metodyką ortografii i interpunkcji zajmował się Edward Polański (np. 1995).

Reforma programowa rozpoczęta na przełomie wieków zburzyła ten stabilny kontekst metodyczny, a istotne zmiany w strukturze treści nauczania oraz w hierarchii celów i zadań KJ postawiły przed lingwodydaktykami zajmującymi się tak teorią, jak i praktyką edukacji językowej zadanie opracowania koncepcji metodycznej(-ych) dostosowanej(-ych) do nowej rzeczywistości edukacyjnej. W takiej sytuacji można: albo spróbować wykorzystać tradycyjne strategie i metody KJ i dostosować je do nowych potrzeb, albo opracować całkiem nowe koncepcje metodyczne, albo też połączyć stare z nowym. Najgorsze rozwiązanie, ujawniające bezsilność edukacyjną, to zastosowanie tradycyjnych rozwiązań bez ich dostosowania do nowych zadań edukacyjnych.

Szczególny problem po 1999 r. sprawiło lingwodydaktyce wypracowanie narzędzi służących rozwijaniu wiedzy o języku i wiedzy (świadomości) językowej. W tej części KJ opracowana przez Jaworskiego koncepcja metodyczna, krytykowana zresztą już w latach 90-tych XX w., nie nadawała się do zastosowania. Do tego dochodziła konieczność powiązania nauki o języku z kształceniem kompetencji komunikacyjnych – tutaj doświadczeń nadających się do zastosowania było

jeszcze mniej (zob. np. H. Kurczab 1979), bo obowiązywała zasada niemal całkowitej autonomii szkolnej nauki o języku, której uczono na odrębnych lekcjach, z odrębnych podręczników, a uczniowie zapisywali notatki „z drugiej strony” zeszytu. Pewną szansą okazała się być opracowana jeszcze przed reformą koncepcja funkcjonalnego uczenia o języku (zob. J. Kowalikowa 2004), a prawdziwie nowatorską propozycją w dydaktyce KJ (zresztą także z ostatniej dekady XX w.) był komunikacyjny model KJ (zob. H. Mrazek 1999), który znalazł swoją egzemplifikację w serii krakowskich podręczników „To lubię!” i „Sztuka pisania” (autorstwa zespołu, którego liderem była/ jest Zofia Agnieszka Kłakówna).

Przeglądając współczesne podręczniki języka polskiego, ma się jednak wrażenie, że zastosowane w nich rozwiązania metodyczne są za każdym razem autorską kompilacją różnych teorii (także tych sprzed reformy), zwykle z akcentem na jedną z nich. Taka sytuacja jest możliwa, ponieważ reforma wprowadziła wspólną dla wszystkich podstawę programową, na bazie której mogą być tworzone różne programy nauczania (w tym autorskie) i różne podręczniki. Ta swoboda w pewnym sensie „rozregulowała” metodykę KJ – zburzona została harmonia i metodyczny ład sprzed reformy.

Wielość i różnorodność aktywizują, harmonia usypia, wyzwala rutynę – im więcej pomysłów na organizację procesu edukacyjnego, tym wydaje się lepiej dla nauczyciela, a przede wszystkim dla ucznia. Nauczyciel nie może jednak czuć się zagubiony, bo wówczas zaczyna stosować strategię bezrefleksyjnego odtwarzania na lekcjach najczęściej tego, co proponuje mu podręcznik i gotowe opracowania lekcji. To jest najgorszy z możliwych scenariuszy, bo proces edukacyjny zaczyna przebiegać niejako obok ucznia. Pytanie zasadnicze, czy z wielości metodyk wyłania się jakiś porządek dający się opisać jako pewien zbiór sprawdzonych, efektywnych teorii i praktyk edukacyjnych, zbiór ograniczony, bo trudno sobie wyobrazić kilkadziesiąt różnych a przy tym równorzędnych koncepcji. Wydaje się, że w tym momencie jednym z najważniejszych zadań dla lingwodydaktyki jest synteza rozproszonej praktyki edukacji językowej i zaprowadzenie teoretycznego ładu w panującym chaosie. Nie oznacza to oczywiście dążenia do wypracowania jednej „słusznej” koncepcji KJ, chodzi raczej o teoretyczne uporządkowanie stosowanej na lekcjach języka polskiego praktyki. Wspomniana synteza powinna także dać odpowiedź na pytania: na ile są to nowatorskie twórcze rozwiązania, a na ile powielane koncepcje sprzed reformy? jaki jest poziom ich dostosowania do nowych celów i zadań KJ? jaka jest świadomość teorii dydaktycznej autorów podręczników? czy widać teoretyczną podstawę proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych?

Lingwodydaktyka powinna także w sposób systemowy, a nie jak dotąd wybiórczy, przyswoić dorobek glottodydaktyki i dostosować go do rozwijania i doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnych w języku ojczystym. W świetle współczesnych badań psycho- i neurolingwistycznych teza o wyjątkowości procesu nauczania języka obcego wydaje się błędna, podobnie jak i przekonanie o nie-

przystawalności metodyki KJ w języku ojczystym do procesu szkolnej akwizycji języka obcego. Dzisiaj trzeba raczej szukać punktów stycznych i scalać obie dydaktyki: języka pierwszego i języka drugiego.

#### **4. Dobra teoria – dobre praktyki**

Organizacja procesu KJ w swym aspekcie praktycznym powinna opierać się na potwierdzonych badawczo teoretycznych koncepcjach dydaktycznych – ta zasada zdaje się jednak współcześnie nie zawsze obowiązywać. W modzie (jeśli tak można powiedzieć) są przede wszystkim tzw. dobre praktyki – takie są oczekiwania nauczycieli, których interesują przede wszystkim konkretne materiały pomagające im organizować proces edukacyjny: podręczniki, projekty lekcji, zbiory zadań i sprawdzianów, plany nauczania itp. To zapotrzebowanie starają się zaspokoić liczne wydawnictwa edukacyjne i tradycyjne czasopisma metodyczne, istnieją także platformy edukacyjne dla nauczycieli, na których zamieszcza się tego typu materiały. Zwykle autorami publikowanych opracowań metodycznych są nauczyciele dzielący się swoimi doświadczeniami z innymi nauczycielami. Nie ma w tym nic złego, ale powstaje zamknięty krąg, do którego np. nowa teoria dydaktyczna, nastawiona na zwiększenie efektywności kształcenia w jakimś obszarze, może się dostać tylko za pośrednictwem kreatywnego praktyka. Tymczasem przeglądając dostępne materiały metodyczne, ma się często wrażenie, że ich autorzy opanowali pewne heurystyki i powielają utrwalone wzorce i nawyki metodyczne na nowych treściach kształcenia, ale bez pogłębionej refleksji teoretycznodydaktycznej. W wielu wypadkach praktyka KJ zdaje się funkcjonować bez teorii lub obok teorii lingwodydaktycznej, doświadczenie (bezrefleksyjne?) stało się ważniejsze od badań edukacyjnych. Nie powinno więc dziwić, że szkolni poloniści ciągle nie potrafią sobie poradzić z niskim poziomem kompetencji tekstotwórczej swoich uczniów i to na wszystkich etapach edukacji (zob. wyniki egzaminów) – może stosowane przez nich dobre praktyki po prostu dobrymi nie są? Może trzeba zacząć uczyć inaczej?

Nowe propozycje powinny wyjść jednak nie od kreatywnych praktyków, ale z instytucji, których zadaniem jest prowadzenie badań i opracowywanie na ich podstawie teoretycznych koncepcji. To przede wszystkim naukowe jednostki akademickie – katedry i zakłady dydaktyki języka polskiego, z taką łatwością polikwidowane w wielu uczelniach.

Lingwodydaktyka akademicka w nikłym stopniu spełnia dziś swoje zadania teoriiotwórcze, można nawet powiedzieć, że jest w zapaści. Szkoła zdaje się nie potrzebować jej usług, wystarczają jej bowiem wydawnictwa edukacyjne, które stały się swoistymi autorytetami dla nauczycieli i przejęły także funkcję ośrodków teoriiotwórczych, a raczej można co najwyżej mówić o tworzeniu konceptów metodycz-

nych, bo przecież żadne badania naukowe nie są tu prowadzone. Uczelnie ze szkołą łączy jedynie kształcenie przyszłych nauczycieli, a wydawane publikacje, organizowane konferencje naukowe i sympozja poświęcone problemom KJ funkcjonują głównie w obiegu zamkniętym, tzn. w środowisku dydaktyków akademickich i studentów specjalności nauczycielskiej. Stąd też to, czego się tych drugich uczy podczas studiów, często nie przystaje do rzeczywistej metodyki szkolnej, gdyż oparte jest na teoriach i koncepcjach przez szkołę nieprzyswojonych. Tymczasem lingwodydaktyka akademicka jest szkole potrzebna, tak jak glottodydaktyka wspierająca od lat nauczycieli języków obcych. To jest jedyne miejsce, gdzie można tworzyć teorie i koncepcje dydaktyczne oraz je weryfikować w procesie badawczym, także badać potrzeby edukacyjne uczniów w zakresie kształcenia językowego na próbach statystycznie wiarygodnych czy też sprawdzać istotność wpływu określonych warunkowań na rozwój języka ojczystego uczniów – lista zadań nie jest zamknięta. Dopiero na takich podstawach można budować dobre praktyki. Nie bez przyczyny autorami najważniejszych opracowań metodycznych z zakresu różnych obszarów KJ i koncepcji lingwodydaktycznych są badacze i nauczyciele akademicy.

Istnieje pilna potrzeba uspoźnienia i reorganizacji całego systemu mającego wpływ na szkolny proces KJ. Dzisiaj jest on patologiczny, bo nastawienie wyłącznie na praktykę edukacyjną powoduje, że szkoła nie może poradzić sobie z utrzymującymi się od lat tymi samymi problemami edukacji językowej, jak więc da sobie radę z nowymi zjawiskami, np. z ekspansją języka mówionego na teksty pisane. Muszą zacząć ze sobą integralnie współpracować trzy podmioty: akademicka lingwodydaktyka, której zadaniem jest budowanie teorii KJ o podstawach naukowych z nastawieniem na ich edukacyjną użyteczność; wydawnictwa, portale, platformy edukacyjne itp. koordynujące przekład teorii na dobre praktyki (programy, podręczniki, projekty zadań edukacyjnych, projekty lekcji, testy i sprawdziany itp.); oraz nauczyciele wykorzystujący (refleksyjnie!) te opracowania na lekcjach i, co ważne, dostarczający informacji zwrotnej. Jest jednak jeden istotny problem z akademicką lingwodydaktyką – ta subdyscyplina językoznawstwa stosowanego dopiero buduje swój naukowy warsztat badawczy i wypracowuje metodologię. W stosunku do glottodydaktyki ma znaczne opóźnienia, przeżywa okres stagnacji spowodowany m.in. nieustabilizowaną pozycją naukową.

## 5. Dualizm wewnątrzprzedmiotowy a integralne nauczanie

Druga idea, obok podmiotowości, wokół której skupiała się reforma szkolna rozpoczęta w 1999 r., było holistyczne porządkowanie nauczanych treści kształcenia (zamiast odtwarzania w szkole sztucznych, w stosunku do świata otaczającego ucznia, podziałów zgodnie z porządkiem dyscyplin naukowych). Realizacji

idei holizmu, przy zachowaniu w większości tradycyjnego podziału na przedmioty szkolne (wyjątki to m.in. edukacja wczesnoszkolna i przedmiot przyroda), sprzyjać miała zasada integracji między- i wewnątrzprzedmiotowej.

Integralne łączenie zróżnicowanych przedmiotowo treści kształcenia w procesie dydaktycznym nie było niczym nowym dla dydaktyki języka polskiego. Ze swej natury ten przedmiot szkolny zawsze miał charakter multidyscyplinarny i łączył zagadnienia literaturoznawcze, językoznawcze i, w mniejszym stopniu, kulturoznawcze. Ta niejednolitość najdobitniej ujawnia się w tradycyjnym wyróżnianiu dwóch obszarów szkolnej edukacji polonistycznej – kształcenia językowego i kształcenia kulturowo-literackiego. Istnieją też dwie odrębne dydaktyki języka polskiego: lingwodydaktyka i dydaktyka literatury. W efekcie w środowisku polonistycznym co jakiś czas powraca dyskusja nad formalnym usankcjonowaniem tej wewnętrznej dychotomii i rozbiciem języka polskiego na dwa odrębne przedmioty szkolne. Wśród zwolenników secesji przeważają językoznawcy wyrażający od lat zaniepokojenie, w znacznej mierze słuszne, że lekcje języka polskiego tak naprawdę są lekcjami literatury polskiej a KJ jest zaniedbywane, źle uczone lub w ogóle go nie ma. Idea holizmu oczywiście wyklucza tego typu dezintegrujące podziały.

Wewnętrzna dychotomia przedmiotu język polski jest konsekwencją tradycji jego nauczania. Przed reformą usankcjonowana została w szkole zasada odrębnych lekcji tzw. gramatyki (już była o tym mowa) i odrębnych lekcji tzw. literatury. Ogniwem łączącym miały być (zgodnie z zapisami w programie nauczania) ćwiczenia w mówieniu i pisanu, ale i im albo poświęcano odrębne lekcje, albo łączone były z zagadnieniami literackimi. Teoria i praktyka integracji wewnątrzprzedmiotowej, choć wówczas istniała, miała jednak charakter bardziej przyległościowy niż autentycznie funkcjonalny.

Konieczność wypracowania teorii i praktyki dydaktycznej dostosowanej do nowego myślenia o zintegrowanym i holistycznym nauczaniu przedmiotu (adekwatnej do nowej koncepcji programowej języka polskiego) stała się jednym z najważniejszych zadań dydaktyki przedmiotowej. Pojawiły się zarówno prace teoretyczne (np. W. Wantuch 2005), jak i praktyczne rozwiązania (głównie w niektórych podręcznikach, np. z serii „To lubię!”) szukające sposobów na sfunkcjonalizowane łączenie w procesie edukacyjnym różnych treści kształcenia polonistycznego. Jak trudne okazało się to zadanie, świadczą współczesne podręczniki – wiele z nich jest pozornie tylko zintegrowanych, ciągle jeszcze nieźle się mają także rozwiązania w starym stylu (osobna książka do kształcenia kulturowo-literackiego, osobna do kształcenia językowego). Pytanie tylko, czy wszystko da się zintegrować, czy zachowanie pewnej autonomii obu obszarów, literackiego i językowego, nie jest koniecznością? – to zdaje się podpowiadać rozsądek.

Nie ulega natomiast wątpliwości, że integracja powinna przebiegać w obie strony: od KL do KJ i od KJ do KL, a czynnikiem scalającym mogłyby być kompetencje komunikacyjne. Czy jednak sam fakt, że uczeń na lekcji mówi (o tekstach



literackich) i pisze (głównie na tematy literackie) to już jest przemyślane, celowe i kontrolowane rozwijanie i/ lub doskonalenie umiejętności mówienia i pisanie? – raczej nie, a tak zwykle wygląda proces dydaktyczny na lekcjach języka polskiego. Rozwijaniu kompetencji nadawczych nie sprzyja również powszechnie stosowana na lekcjach literackich (pseudo)heureza. Problem w tym, że lingwodydaktyka do tej pory nie wypracowała całościowych i spójnych modeli procesu nauczania, które wiązałyby funkcjonalnie treści językowe z kulturowymi i literackimi. Ale i dydaktyka literatury z tym problemem też się nie uporała.

Wydaje się, że jeżeli ma się zintegrować przedmiot nauczania, najpierw musi zintegrować się dydaktyka przedmiotowa, co oznacza, że chyba powinna powstać nowa dydaktyka języka polskiego niejako w poprzek tradycyjnego podziału. To nie jest proste, gdyż wymaga od potencjalnych autorów pogłębionej i uaktualnionej (a nie z czasów studiów) wiedzy z dyscypliny, której specjalistą się nie jest (językoznawczej od literaturoznawcy, literaturoznawczej od językoznawcy). Jeżeli tego typu wiedzy brakuje, to spojrzenie na zagadnienia stanowiące przedmiot kształcenia i na ujawniające się problemy edukacyjne jest uproszczone, powierzchowne, mniej lub bardziej archaiczne. Brak kompetencji merytorycznych skutkuje powielaniem starych, oswojonych modeli dydaktycznych (z ewentualnymi modyfikacjami) i uniemożliwia projektowanie nowych rozwiązań.

Tymczasem dydaktycy akademicy są mocno wyspecjalizowani (jest się albo dydaktykiem literatury, albo dydaktykiem języka), mówią odrębnymi językami, często nie potarfią się porozumieć. Program przedmiotowego kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego też jest zdeintegrowany, odtwarza typowe dla filologii polskiej przedmioty studiów, a chyba powinien mieć trochę inny porządek. Stąd też nie powinna dziwić utrzymująca się dychotomia nie tylko dydaktyki języka polskiego, ale i przedmiotu szkolnego. Nie pozostaje na razie chyba nic innego, jak szukać sposobów scalania treści przedmiotowych w obrębie lingwodydaktyki i w obrębie dydaktyki literatury, a integrację jak na razie pozostawić praktyce nauczania.

## 6. Misja czy biznes?

Przed 1989 r. polska szkoła została zmonopolizowana przez państwo i jedno wydawnictwo mające wyłączność na publikowanie podręczników i materiałów metodycznych dla nauczycieli – WSiP. Efektem było ujednolicenie procesu dydaktycznego, który przebiegał podobnie we wszystkich szkołach w kraju. Po 1989 r. sytuacja zmieniła się o tyle, że wprawdzie obowiązywało tzw. minimum programowe, ale realizowany na lekcjach program nauczania mógł być poszerzony o dodatkowe treści. Zniesiony został także monopol WSiP – nauczyciele otrzymali prawo wyboru podręcznika, co spowodowało pojawienie się na rynku nowych wydawnictw edu-



kacyjnych. Jeśli chodzi o język polski, to można mówić wręcz o „wysypie” książek (często w postaci tzw. zeszytów ćwiczeń) do nauki o języku, z których największą popularnością cieszyły się tzw. zeszyty gdańskie – wydawca, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, jest dzisiaj jednym z potentatów wśród wydawnictw szkolnych. To wówczas zaistniały na lekcjach języka polskiego przywołane już podręczniki z serii „To lubię!”, oparte na nowatorskiej autorskiej koncepcji edukacji polonistycznej.

Całkowite uwolnienie rynku szkolnego nastąpiło w 1999 roku. Jednym z założeń rozpoczętej wówczas reformy był pluralizm edukacyjny: nauczyciele otrzymali prawo indywidualnego wyboru, jak chcą uczyć, co przy bogactwie i zróżnicowaniu oferty (po kilkadziesiąt tytułów dla każdego przedmiotu na każdym z etapów edukacji!) okazało się dla wielu bardzo kłopotliwe. Motywacje i kryteria, jakimi się kierowano, to nie zawsze była jakość dydaktyczna książek szkolnych, ale bardzo często ich dostępność (stąd wziął się rozbudowany marketing wydawniczy), cena (szczególnie w środowiskach biedniejszych), także decyzje dyrektora szkoły lub zespołu przedmiotowego ograniczające swobodę nauczyciela.

Komercjalizacja rynku wydawnictw edukacyjnych zrodziła problemy nie tylko natury dydaktycznej, ale także etycznej. Edukacja jest jednym z tych obszarów społecznych, które mają (powinny mieć) charakter misyjny. Misję należy w tym przypadku rozumieć jako poszukiwanie rozwiązań metodycznych, które zapewniłyby sukces edukacyjny niezależnie od ich wymiernych kosztów. Jeżeli edukacja staje się biznesem, automatycznie nastawia się na sukces finansowy, tzn. na przejęcie jak największej części potencjalnego rynku. Misja i biznes nie muszą się przy tym wcale wykluczać, a nawet nie powinny – w interesie społecznym jest, aby najlepsze rozwiązania dydaktyczne odniosły największy rynkowy sukces. Tyle że niektóre z popularnych podręczników do kształcenia językowego to opracowania o nikłej jakości dydaktycznej, a czasami też merytorycznej.

Idealistyczne podejście, którym kierują się wydawnictwa nastawiające się na kreowanie nowej, lepszej rzeczywistości szkolnej, zdarza się, że przegrywa z pragmatyzmem biznesu, dla którego najważniejsze jest sprzedać jak najwięcej towaru, niezależnie od jego edukacyjnej wartości. Dlatego sięga się po zabiegi marketingowe, które mają na celu przywiązanie nauczyciela-klienta do wydawnictwa, oferując mu tzw. pakiety edukacyjne (plany nauczania, scenariusze lekcji, materiały audiowizualne, testy i sprawdziany itp.), a także nowoczesny sprzęt, np. tablice interaktywne. O szkoleniach, warsztatach i seminariach dla szkolnych polonistów już mało kto dziś myśli, choć po 1999 r. był to najpopularniejszy sposób promowania podręczników. Bez żadnych oporów wykorzystuje się natomiast w reklamie strategię najlepszego lub co najmniej dobrego produktu.

Dla lingwodydaktyki opisana sytuacja na rynku wydawnictw edukacyjnych jest wyjątkowo ważna. Tam powstają rozwiązania metodyczne, które realizowane są na lekcjach szkolnych i decydują o organizacji procesu dydaktycznego i o jego jakości. W jakiś sposób nad tym podręcznikowym bałaganem należałoby zapanować, bo na

rynku niekoniecznie utrzymują się najlepsze produkty. Przydałyby się na przykład badania nad korelacją między wynikami kształcenia językowego a podręcznikiem, z którym nauczyciel pracował. Oczywiście, o jakości procesu edukacyjnego nie decyduje wyłącznie podręcznik – to tylko jeden z czynników, ale bardzo ważny; w polskiej szkole bardzo często realizuje się nie program nauczania, a właśnie podręcznik. Można by spróbować chociażby powiązać z konkretnymi podręcznikami do KJ wyniki egzaminów zewnętrznych z języka polskiego – jeżeli objąć by tymi badaniami kilka lat i dużą próbę badawczą, to może udałoby się pokazać pewne tendencje. Zadaniem współczesnej lingwodydaktyki jest też stworzenie narzędzi opisu i oceny tego typu podręczników. Mogłyby one pomagać nauczycielom w wyborze, dostarczając informacji np. jaka koncepcja metodyczna została zastosowana w podręczniku, jak ona przystaje do założeń podstawy programowej, które kompetencje są dobrze rozwijane, a które zaniedbane, wymagają więc szczególnej uwagi i zastosowania dodatkowych narzędzi.

## 7. Konkluzja

Zasada złotego środka zdaje się podpowiadać, że przedstawione problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki, zarówno w jej aspekcie praktycznym, jak i teoretycznym, mają proste rozwiązanie: nie można zaniedbywać ani podmiotu, ani przedmiotu edukacji językowo-komunikacyjnej; nic nie stoi na przeszkodzie, by dostosować, jeśli jest to możliwe, tradycyjną metodykę do nowej sytuacji edukacyjnej i nowych zadań KJ, można też wypracować nowe koncepcje dydaktyczne; trzeba integrować treści przedmiotowe, ale nie za wszelką cenę; dobrą praktykę należy budować na dobrej teorii, a nie tylko na doświadczeniu; nic nie stoi na przeszkodzie, aby podręcznikowy biznes zachował swój etyczny wymiar.

W rzeczywistości sytuacja jest skomplikowana – to tylko hasła, które wymagają podjęcia złożonych i trudnych działań, w tym badawczych. Aby to stało się możliwe, współczesna lingwodydaktyka musi jak najszybciej w pełni ukonstytuować swoją naukową tożsamość, tak jak to zrobiła glottodydaktyka. Tylko wtedy będzie mogła wspomóc szkolnych polonistów w rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji językowo-komunikacyjnych uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- BAR, J. (1982), *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii*. Opole.  
DYDUCHOWA, A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków.  
GAJDA, S. (2010), *Szkolna edukacja językowa na tle współczesnej sytuacji lingwoedukacyjnej*, (w:) J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole. 19–26.

- JAWORSKI, M. (1991), *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ, Z. (1959), *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. Warszawa.
- KOWALIKOWA, J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków. 85–135.
- KURCZAB, H. (1979), *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów.
- MRAZEK, H. (1999), *Komunikacyjny model kształcenia językowego*, (w:) „To lubię!” w klasie I gimnazjum. Książka nauczyciela. Kraków. 17–24.
- NAGAJOWA, M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa.
- NOCOŃ, J. (2010), *Uczenie o języku polskim po 1989 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, (w:) J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole. 27–37.
- NOCOŃ, J. (2011), *Co współczesne językoznawstwo może zaoferować polonistyce szkolnej*, (w:) *Polonistyka* 10. 27–33.
- POLAŃSKI, E. (1995), *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa.
- SKUDRZYK, A. (2005), *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice.
- TABISZ, A. (2006), *Kompetencja tekstotwórcza na przykładzie rozprawki*. Opole.
- WANTUCH, W. (2005), *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków.
- WARCHAŁA, J./ A. SKUDRZYK (2010), *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice.

**Monika PŁUŻYCZKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Na co patrzy, a co widzi tłumacz a vista? Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

**What do sight translators look at, and what do they see? Eye-tracking questions on translation studies**

In the article the Author describes new research possibilities that have appeared before translational linguistics, thus expanding its empirical boundaries. Despite having a lot of potential in the field of translational linguistics, eye-tracking research is still considered to be an innovational research method, one with rather undefined explicatory possibilities. The aim of the article is an attempt to formulate essential research questions, on the basis of eye-tracking research of the process of sight translation, conducted by the Author last year. Formulating these questions will allow to analyze the real possibilities of the eye-tracking method, as well as the restrictions, both equally important from the scientific point of view.

### **0.**

Intensywny rozwój techniki, ale przede wszystkim coraz większa dostępność zaawansowanych technologicznie urządzeń pomiarowych umożliwia lingwistycę, a w szczególności lingwistycę stosowaną, rozszerzenie zakresu swoich badań eksperymentalnych i w konsekwencji rozszerzenie swoich granic poznawczych. W ostatnim czasie zmiany takie w największym stopniu zaszły w translatoryce. Do zmian na jej gruncie przyczynia się od niedawna również okulografia.

W ostatnim numerze „Lingwistyki Stosowanej” w artykule zatytułowanym „Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista” (M. Płużyczka 2011a) przedstawiłam krótki zarys historii eksperymentalnych badań nad mentalną stroną procesu translacyjnego, wskazałam także na współczesne możliwości techniczne eksperymentalnego badania procesów zachodzących w mózgu tłumacza

---

<sup>1</sup> Prof. Samborowi Gruczy dziękuję w tym miejscu za cenne uwagi i sugestie, które przyczyniły się do powstania tego tekstu.

podczas tłumaczenia oraz podjęłam próbę przedstawienia argumentów przemawiających za potrzebą prowadzenia okulograficznych badań translatorycznych.

Celem niniejszego artykułu jest próba sformułowania na podstawie przeprowadzonych w ubiegłym roku pilotażowych badań okulograficznych nad procesem tłumaczenia a vista zasadniczych pytań badawczych. Sformułowanie ich pozwala bowiem już na samym początku rozważyć określić możliwości poznawcze danej metody, nadal uważanej za eksperymentalną w badaniach translatorycznych. Konieczność postawienia odnośnych pytań jest istotna również dlatego, że okulografia na gruncie translatoryki jest innowacyjną metodą badawczą o dość nieskonkretyzowanych na razie możliwościach eksplikatywnych. Warto więc, niejako z naukowego obowiązku, przyjrzeć się jej dokładnie i poddać analizie jej realne możliwości i ograniczenia poznawcze.

## 1.

Podstawą teoretyczną przyjętą dla badań empirycznych były przeniesione na grunt translatoryki główne założenia lingwistyki antropocentrycznej F. Gruczy (2007) – z tego też powodu nazywam ją za S. Gruczą (2012) – translatoryką antropocentryczną. Po pierwsze przyjmuję, że punktem wyjścia i ostatecznym punktem odniesienia badań translatorycznych jest konkretny tłumacz i jego konkretne właściwości translacyjne. Po drugie, że konkretne właściwości translacyjne, kompetencje translacyjne, tzw. idiokompetencje translacyjne, są zlokalizowane w mózgach konkretnych tłumaczy; czyli coś, co nazywamy właściwością/ kompetencją znajduje się jedynie w mózgu określonej/ konkretnej/ rzeczywistej osoby i stanowi określony proces mentalny lub też procesy mentalne. Po trzecie, że żadna idiokompetencja, nie jest dostępna bezpośredniej obserwacji. Z tego wynika, że (po czwarte) poznanie idiokompetencji translacyjnej możliwe jest jedynie poprzez obserwację i analizę zachowań (konkretnego) tłumacza/ konkretnych tłumaczy oraz odebranych przez niego/ nich i wytworzonych przez niego/ nich (konkretnych) tekstów.

## 2.

Obserwacja zachowań tłumacza połączona z analizą jego językowych wytworów, tzn. tekstów, możliwa jest obecnie m.in. dzięki zaawansowanym technologicznie okulografom. Poniżej przedstawię pokrótce, w jaki sposób jest to możliwe.

Badania pilotażowe przeprowadziłam w kwietniu i maju ubiegłego roku za pomocą okulografu stacjonarnego firmy Tobii T120<sup>2</sup>, który jest 17-calowym moni-

<sup>2</sup> Okulograf Tobii T120 został użyczony na potrzeby badawcze przez firmę Eyetracking.pl.

torem zintegrowanym z urządzeniem pomiarowym. Dzięki światłu podczerwieni możliwe jest skanowanie wzroku badanego i nagrywanie ruchu jego gałek ocznych. Tobii T120 bardzo dobrze sprawdza się w badaniach, które mają zarejestrować ruch gałek osób czytających wydrukowany tekst lub oglądających teksty i obrazy wyświetlane na monitorze. Urządzenie ma też wbudowany głośnik, czyli istnieje możliwość nagrania dźwięków, w tym wypadku głosu badanych, czyli tekstu tłumaczenia. Zaletą Tobii T120 jest również to, iż ma on dużą tolerancję dla ruchów wykonywanych przez badanych, dzięki czemu probant może zachowywać się naturalnie i w miarę swobodnie. Zbliża to sytuację eksperymentalną do rzeczywistej tłumaczeniowej, więc wyniki są bardzo wiarygodne, a równocześnie mimo ruchów wykonywanych przez badanych – pozostają precyzyjne.

Grupą badanych była grupa licząca 17 osób. Było to 16 studentów i jeden tłumacz zawodowy. Grupa studentów to studenci 3. roku tłumaczeń specjalistycznych w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. 10 z tych studentów było w grupie z pierwszym językiem rosyjskim, czyli rosyjski był dla nich językiem B, a 6 to studenci, którzy byli w grupie z drugim językiem rosyjskim, czyli rosyjskim jako językiem C. Tłumacz zawodowy to tłumacz ustny języka rosyjskiego.

Na marginesie prowadzonych tu rozważań podkreślić trzeba, że w odniesieniu do translatorycznie ukierunkowanych badań okulograficznych jak na razie brak miarodajnych wyników badań, które pozwoliłyby odpowiedzieć na pytanie o liczebność grupy reprezentatywnej. Pewną wskazówką w tym zakresie mogłyby być np. wyniki badań prowadzonych nad stopniem użyteczności stron internetowych. J. Nielsen (2000) w odniesieniu do tego rodzaju badań zaleca tworzenie grup probantów nie mniejszych niż 7–8 osób. Zgodnie z przedstawionymi przez niego wynikami, taka liczebność grupy umożliwia wykrycie już około 95% wszystkich problemów.

Materiałem badawczym w przeprowadzonym przeze mnie eksperymencie były dwa teksty jednostronicowe z zakresu gospodarki, jeden tekst w języku rosyjskim, drugi w języku polskim. Badani podczas eksperymentu tłumaczyli oba teksty a vista.

Tłumaczenie a vista jest specyficznym rodzajem tłumaczenia. Tłumacząc a vista, tłumacz czyta tekst pisany, a następnie wyraża za pomocą innego tekstu (tekstu ustnego sformułowanego za pomocą innego języka), określoną treść, korespondującą z treścią wyrażoną za pomocą tekstu pisanego. Zazwyczaj na recepcję tekstu ma on bardzo mało czasu, więc jest to specyficzny rodzaj szybkiego czytania (lub też „ogarnięcia wzrokiem” fragmentów i wychwycenia tylko potrzebnych informacji). Jak twierdzą niektórzy badacze (M. Brady 1989, W. Weber 1990), tłumaczenie a vista jest jednym z najtrudniejszych (wymagających) rodzajów translacji dla tłumacza, gdyż tekst źródłowy jest w formie pisanej, a tekst docelowy tłumacz tworzy ustnie. Z kolei w niektórych przypadkach oprócz bodźców wzrokowych dochodzą jeszcze słuchowe, gdyż coraz więcej jest sytuacji, gdzie wystąpienie prelegentów podczas konferencji uzupełniane jest prezentacją wyświetlaną publiczności, zamie-

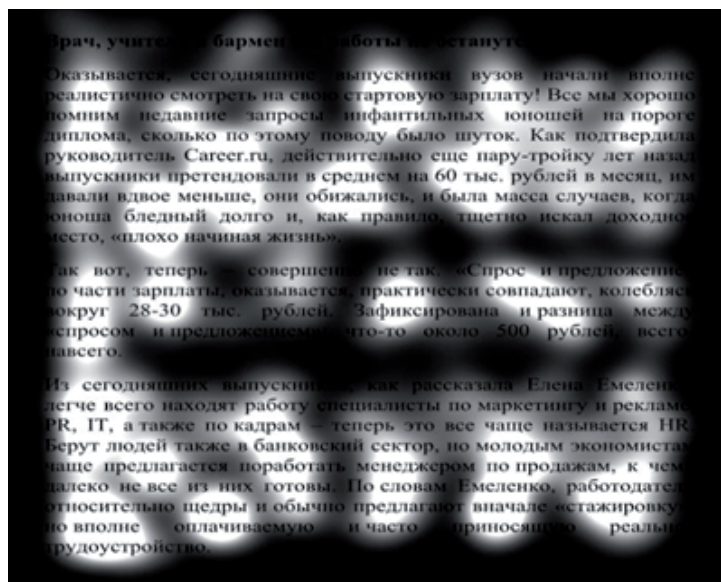
nia się taki rodzaj tłumaczenia symultanicznego bądź konsekutywnego w formę tłumaczenia a vista. Tak więc tłumacz musi się wykazać bardzo wysokim stopniem podzielności uwagi. Ponadto przy tłumaczeniu a vista interferencja językowa przybiera największy stopień, tak silne są bowiem bodźce wzrokowe.

### 3.

Okulograf umożliwia wykonanie nagrania video z zapisem ruchu gałek ocznych badanego oraz nagrania tłumaczenia w formie audio. Nagrania zapisu ruchu gałek ocznych umożliwiają następnie tworzenie za pomocą specjalnego oprogramowania map cieplnych, ścieżek wzroku i analiz statystycznych.

Mapy cieplne, nazywane też (z angielskiego) heatmapami to graficzne przedstawienie w rozkładzie cieplnym uwagi kierowanej na badany element. Widoczne są na takiej mapie elementy zauważone przez badanego, a co z tego wynika także elementy ominięte podczas skanowania wzrokiem. Oprogramowanie umożliwia wygenerowanie różnych rodzajów map:

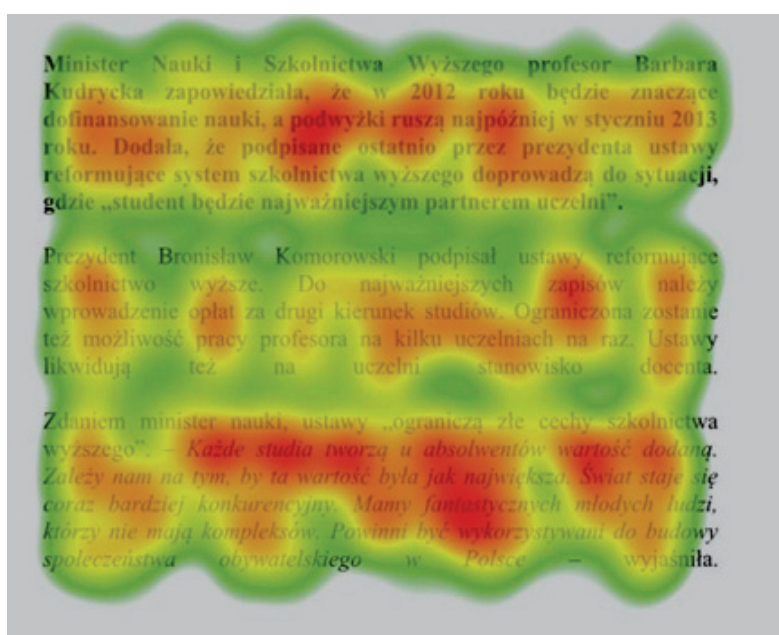
(1) Mapy czarno-białe, których stopień transparentności obrazuje natężenie uwagi badanego kierowanej na dany element. Inaczej mówiąc, im jaśniejszy obszar na mapie, tym więcej uwagi badany mu poświęcił, czyli tym dłużej zatrzymał na nim wzrok:



Rys. 1. Czarno-biała mapa cieplna obrazująca długość fiksacji na poszczególnych elementach tekstu podczas tłumaczenia a vista (tłumaczenie tekstu rosyjskiego na tekst polski).



(2) Mapy kolorowe, które – z punktu widzenia analizy tekstu – dostarczają o wiele więcej informacji, gdyż stopień intensywności kolorów odwzorowuje stopień natężenia uwagi, jaką badany kieruje na dane elementy tekstu. Im obszar jest bardziej czerwony, tym większe było u badanego natężenie uwagi na danym elemencie tekstu. W trakcie badania okulograficznego można tworzyć mapy cieplne, określając wcześniej najbardziej istotne dla celu badania parametry/ kryteria: (a) całkowitą liczbę fiksacji, (b) całkowity czas fiksacji, (c) relatywny czas fiksacji:

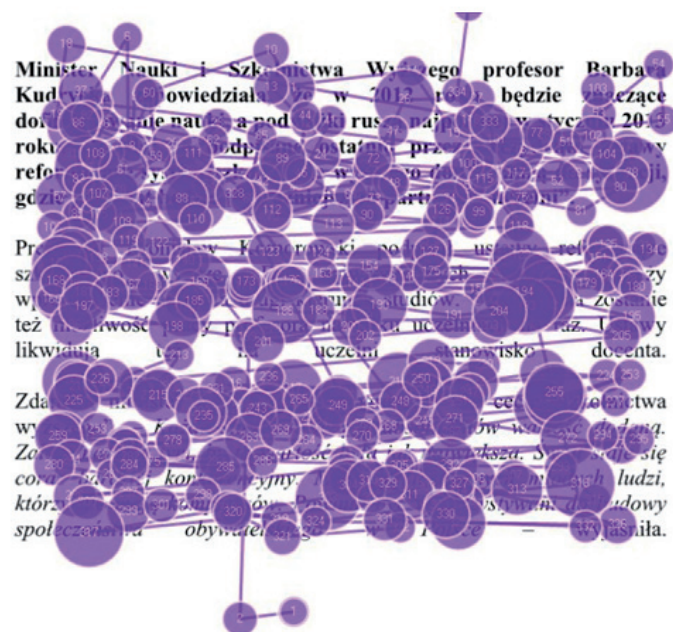


Rys. 2. Kolorowa mapa cieplna uwzględniająca całkowitą liczbę i długość fiksacji podczas tłumaczenia a vista tekstu polskiego na tekst rosyjski.

Mapa pokazuje średnią czasu długości fiksacji dla wszystkich probantów, czyli na jakich elementach najdłużej zatrzymali oni wzrok. Na powyższej mapie widać, iż studenci najdłużej zatrzymywali wzrok na wyrazach „podwyżki”, „ruszą” oraz „studia”. Powstaje pytanie, dlaczego. Jako że tekst wyjściowy sformułowany został w języku A badanych, mało prawdopodobnym wydaje się, iż wynika to z problemów recepcyjnych. Moim zdaniem, interpretacja tego faktu powinna być następująca: dłuższe zatrzymywanie wzroku przez badanych na wyrazach „podwyżki”, „ruszą” oraz „studia” stanowi trudność translacyjną. Wyraz „studia” nie ma bezpośredniego ekwiwalentu w języku rosyjskim, znaczenie można oddać za pomocą wyrazów „учёба”, „обучение”, stosując technikę generalizacji, albo też uściślić, dodając – „учёба в университете”. W niektórych kontekstach można zastosować też technikę konkretyzacji i użyć np. wyrazu „факультет”. Z kolei wyraz „podwyżka” być może

wywołał dłuższą fixację wzroku studentów, gdyż po rosyjsku należy zastąpić go nie jednym wyrazem, a kilkuczłonowym wyrażeniem: „повышение/ увеличение заработной платы” lub też „увеличение размера должностных окладов”. Być może studenci nie znali odpowiednika dla tego terminu specjalistycznego. Z kolei wyraz „ruszą” został użyty w polskim tekście w funkcji metaforycznej (personifikacja, animizacja) „podwyżki ruszą”. Metafory tej nie można wyrazić po rosyjsku wyrażeniem przetłumaczonym dosłownie „увеличение заработной платы движется...”. Należy znaleźć czasownik, który będzie mógł w tym miejscu wystąpić w funkcji metaforycznej, lub zrezygnować z metafory i zastosować np. zwrot: „повышение заработной платы произойдет...”. Taka modyfikacja wymaga jednak od tłumacza chwili zastanowienia, stąd zapewne dłuższa fixacja wzroku studentów na wyrażeniu „podwyżki ruszą”. Doświadczony tłumacz może nie mieć w takim momencie problemu translacyjnego, co zresztą potwierdziło badanie eyetrackingowe. Porównując heatmapy studentów z heatmapą tłumacza biorącego udział w badaniu, jego heatmapa nie odzwierciedlała dłuższej fixacji na omawianym wyrażeniu.

Translatoryczne badania okulograficzne umożliwiają także zweryfikowanie wcześniejszych badań przeprowadzanych w oparciu o inne metody badawcze dotychczas stosowane w translatoryce. Przeprowadzone przez mnie na potrzeby rozprawy doktorskiej badania w 2008 roku, bazujące na metodzie kwestionariuszy wśród studentów, pokazały, że najtrudniejsze w tłumaczeniu wydają się studen-



Rys. 3. Ścieżka skanowania wzroku badanego podczas tłumaczenia a vista tekstu polskiego na tekst rosyjski.

tom nazwy własne (M. Płużyczka 2009, 2011b). Wyniki przeprowadzonych przeze mnie eksperymentów okulograficznych wykazały, że studenci bardzo dobrze radzą sobie z tłumaczeniem/ transponowaniem nazw własnych. Okulograf nie zarejestrował bowiem żadnej dużej fiksacji na nazwach własnych, a analiza zapisu audio wykazała, że nazwy te zostały poprawnie przetłumaczone/ przetransponowane.

(3) Wyniki badań okulograficznych mogą być również przedstawione w formie tzw. gaze plotów, czyli ścieżek wzroku. Gaze ploty pokazują, na jakie elementy w tekście padał wzrok badanego po kolei, czyli ścieżkę, którą „pokonały” oczy pomiędzy kolejnymi fiksacjami, zatrzymując się na konkretnych elementach tekstu. Koła na rysunku gazeplotowym obrazują fiksacje – im większa średnica koła, tym dłuższa fiksacja na danym elemencie. Numerki w środku koła pokazują kolejność fiksacji (ruch sakadyczny oka):

Tego rodzaju grafiki, mogą pomóc w odpowiedzi na takie pytania, jak: a) na jakich elementach badany zatrzymał wzrok, (b) na jakich elementach była najdłuższa fiksacja, (c) czy jeden z elementów skupiał największą uwagę (czy wystąpił tzw. efekt pendulum), (d) czy występuje regularność w tym, na jakich elementach skupia uwagę badany, (e) czy są elementy, do których powracał badany? itd.

Ponadto wyniki badań okulograficznych mogą być przedstawione także w postaci wykresów statystycznych, rycin tabeli. Jest to jednak możliwe po uprzednim opracowaniu materiału badawczego. Badania okulograficzne nad tekstami wyma-

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego profesor Barbara Kudrycka zapowiedziała, że w 2012 roku będzie znaczące dofinansowanie nauki, a podwyżki ruszą najpóźniej w styczniu 2013 roku. Dodaje, że podpisane ostatnio przez prezydenta ustawy reformujące system szkolnictwa wyższego doprowadzą do sytuacji, gdzie „student będzie najważniejszym partnerem uczelni”.

Prezydent Bronisław Komorowski podpisał ustawy reformujące szkolnictwo wyższe. Do najważniejszych zapisów należy wprowadzenie opłat za drugi kierunek studiów. Ograniczona zostanie też możliwość pracy profesora na kilku uczelniach na raz. Ustawy likwidują też na uczelni stanowisko docenta.

Zdaniem minister nauki, ustawy „ograniczą złe cechy szkolnictwa wyższego”. – Każde studia tworzą u absolwentów wartość dodaną. Zależy nam na tym, by ta wartość była jak największa. Świat staje się coraz bardziej konkurencyjny. Mamy fantastycznych młodych ludzi, którzy nie mają kompleksów. Powinni być wykorzystywani do budowy społeczeństwa obywatelskiego w Polsce – wyjaśniła.

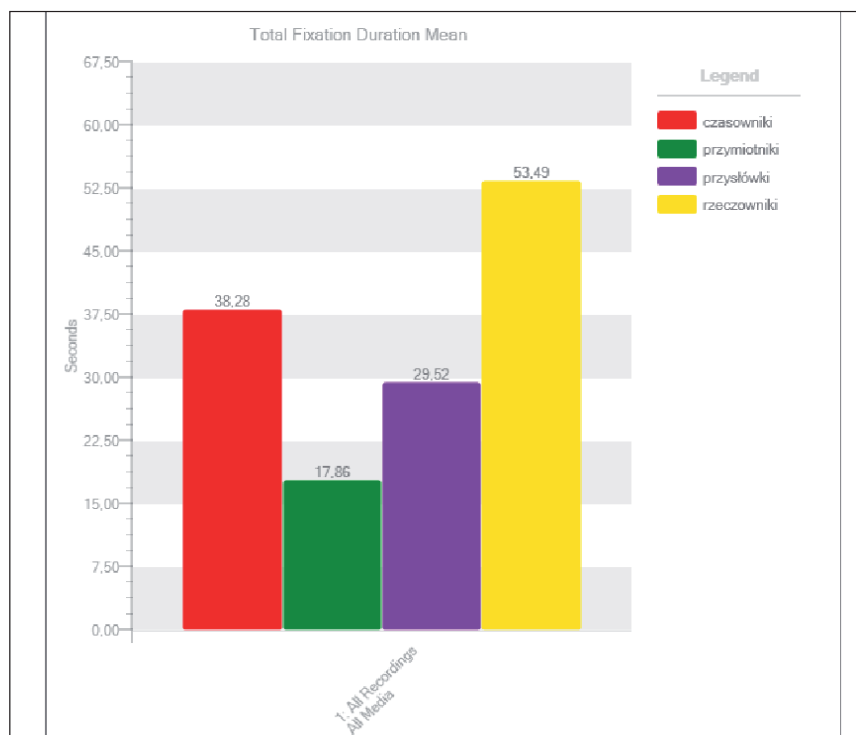
Rys. 4. Wybrane obszary zainteresowania (AOI); żółty – rzeczowniki, fiolet – przysłówki, czerwień – czasowniki, zieleń – przymiotniki).

gają bowiem wcześniejszego określenia i selekcji tzw. obszarów zainteresowań (AOI = Area of Interests). Dzięki temu możliwe jest skonstruowanie zaznaczonych obszarów. Dana grafika przedstawia przykładowy wybór obszarów zainteresowania w tekście wykorzystanym podczas przeprowadzonego badania pilotażowego:

Dzięki wyborowi obszarów zainteresowania oprogramowanie okulografu może zestawiać dane obszary, uwzględniając wybrane kryteria, np. długość fiksacji na danych elementach w porównaniu do częstotliwości ich występowania, liczbę fiksacji na danym rodzaju obszarów itp.

W omawianym badaniu zaznaczyłam w tekstach jako obszary zainteresowania części mowy: czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki i przysłówki. Materiałem badawczym były teksty specjalistyczne (tematyka gospodarcza) o niskim stopniu ich denotatywnej a także wyrażeniowej specjalistyczności. W badaniu potwierdziło się przypuszczenie, że najdłuższe fiksacje badanych były na rzeczownikach. Zaskoczeniem natomiast były stosunkowo długie fiksacje na przysłówkach.

Okulograf umożliwia również wykonanie nagrania audio, w tym konkretnym przypadku – nagrany był tekst tłumaczenia. Pozwala to zweryfikować długość fiksacji z jakością tłumaczenia i trafnością wariantów translacyjnych. Bardziej rozbudowane urządzenia umożliwiają także rejestrację wideo ruchów i zachowań badanego.



Rys. 5. Zestawienie danych dotyczących długości fiksacji na określonych obszarach zainteresowania (tu: na częściach mowy).

Tego typu nagrania mogą być wykorzystywane w dydaktyce translacji, bowiem pomagają analizować zachowania i reakcje studenta podczas tłumaczenia a vista.

#### 4.

Głównym celem przeprowadzonego przeze mnie badania pilotażowego było wypracowanie wstępnej oceny możliwości poznawczych translatorycznie ukierunkowanych badań okulograficznych. Dzięki nim możliwym stało się sformułowanie zasadniczych pytań badawczych.

Podsumujmy: badanie okulograficzne dostarcza odpowiedzi na następujące pytania: (1) Na jakie fragmenty tekstu, zdania, wyrazy, fragmenty wyrazów czy też wybrane obszary zainteresowania pada wzrok tłumacza? (2) Jak długo tłumacz zatrzymuje wzrok na tych elementach? (3) Jak przedstawia się ścieżka wzroku badanego? (4) Jak odbiera on bodźce wzrokowe – gdzie są refleksje, do jakich elementów powraca, jak szerokie jest jego pole widzenia peryferyjnego itp. Ponadto na pytania: (5) Jakie trudności badani mieli w tłumaczeniu a vista tekstu rosyjskiego na polski/ polskiego na rosyjski? (6) Jakiego rodzaju błędy popełniali w tłumaczeniu a vista tekstu rosyjskiego na polski/ z polskiego na rosyjski?

Natomiast pytania, na które odpowiedzi powinna udzielić translatoryka brzmią: (1) Dlaczego tłumacz kieruje wzrok na te, a nie inne elementy tekstu? (2) Dlaczego podczas tłumaczenia tekstu a vista niektóre fragmenty tekstu zostają odtworzone, a niektóre pominięte? (3) Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, pominięcie informacji jest zdeterminowane położeniem w tekście wyrażającego ją wyrażenia? (4) Dlaczego tłumacz zatrzymuje na jednych kategoriach wyrazów dłużej wzrok, a na innych krócej? (5) Czy dłuższy czas fiksacji na danej kategorii wyrazów jest wynikiem trudności recepcyjnej, trudności translacyjnej czy innej? (6) Jaki czas mija od spostrzeżenia danego elementu tekstowego przez tłumacza do jego przetłumaczenia/ przetworzenia?

#### 5.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż badania pilotażowe pokazały, że okulografia niesie ze sobą nowe możliwości poznania translatorycznego. Dostarcza dodatkowych, cennych wyników badań, które mogą stanowić podstawę do wyprowadzenia nowych wniosków dotyczących tłumaczenia, także tłumaczenia a vista. W ciągu ostatnich kilku lat lingwistycznymi/ translatorycznymi badaniami okulograficznymi zainteresowali się również polscy badacze. Badania takie prowadzą: dr I. Mazur



i dr A. Chmiel (UAM), dr A. Szarkowska (UW) i dr I. Krejtz (SWPS/ Warszawa). Instytucjonalnie badania takie zainicjowane zostały na Uniwersytecie Warszawskim przez prof. S. Gruczę i dr M. Płużyczkę powołaniem do życia Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (LELO)<sup>3</sup>.

Na koniec podkreślić jednak trzeba bardzo wyraźnie, że okulografia nie odpowiada na wszystkie stawiane pytania badawcze. W niektórych przypadkach wyniki badań dają dalej podstawę do formułowania jedynie określonych hipotez, dotyczących tego, co dzieje się w mózgu tłumacza. Przede wszystkim okulografia nie jest tzw. złotym środkiem badawczym, najlepiej gdyby wyniki uzyskane za jej pomocą uzupełnione zostały wynikami otrzymanymi w rezultacie eksperymentów przeprowadzonych z wykorzystaniem EEG, syntezatorów mowy i uzupełnionych wynikami kwestionariuszowymi oraz TAPs (tzw. „protokołami głośnego myślenia”).

#### BIBLIOGRAFIA

- BRADY, M. (1989), *Case studies in sight translation*, (w:) J. Dodds (red.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation*. 141–243.
- GRUCZA, F. (2007), *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia. (Języki, kultury, teksty, wiedza, t. 1)*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2012), *Anthropozentrische Translatorik*, (w:) *Lingua Silesiana* (w druku).
- NIELSEN, J. (2000), *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. Indianapolis.
- PŁUŻYCZKA, M. (2009), *Psycholingwistyczne aspekty dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych*. Warszawa (niepublikowana rozprawa doktorska).
- PŁUŻYCZKA, M. (2011a), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 4. 180–189.
- PŁUŻYCZKA, M. (2011b), *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*, (w:) *O nauczaniu i uczeniu się języka dla potrzeb zawodowych*. Lublin. 88–97.
- WEBER, W. (1990), *The importance of sight translation in an interpreter training program*, (w:) *ATA Scholarly Monograph Series*, V. IV. 44–52.

---

<sup>3</sup> Zob. [www.lelo.uw.edu.pl](http://www.lelo.uw.edu.pl).

**Barbara SADOWNIK**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Język w strukturze modularnej umysłu

### **Abstract:**

#### **Language from a modular brain perspective**

The article relates to the problem of the nature and structure of human language capacity. The author addresses the fundamental questions of the place of the language and the role it plays among other cognitive faculties, such as perception, thinking, memory, attitude etc. She first presents a multidisciplinary character of the research programs dealing with selected specific and unique attributes of the human cognitive system, its structure and function. Current models of the human mind are typically based on divergent methodological, epistemological, and ontological assumptions. How useful they prove to be comes with their heuristic value, which testifies the inspiration that they bring about theoretically and empirically. The author scrutinizes the modular models of the mind and argues that they constitute the basis for the further methodological discussion on human capacity of the language placed in the context of mono-, bi-, and multilingualism. The author opts for modular conceptions due to their theoretical relevance, originality, and convergence with the latest findings in cognitive neuroscience. The latter is the reason why she considers the cognitive and the neurobiological aspects of language capacity to be complementary to each other. Any and all attempts at relating cognitive neuroscience to modularity theories are, then, said to be interesting and have practical implications. So do neurolinguistic experiments and models of the mind that stem from both neurobiological and modular considerations.

### **1.**

Zainteresowania poznawcze istotą ludzkiego języka, jego strukturą, sposobem funkcjonowania prowadzą do badań nad architekturą ludzkiego mózgu i umysłu odpowiadającą za te wyjątkowe własności. Wiedza na temat mózgu jako strukturalnie i funkcjonalnie niezwykle złożonego organu biologicznego człowieka jest istotna w badaniach nad umysłem, gdyż wiele funkcji poznawczych, w tym też procesy wytwarzania/ akwizycji języka czy też procesy przetwarzania, tj. percepcji i produkcji językowej, nie mogłyby zachodzić bez sprawnego działania odpowiednich struktur mózgowych. Na gruncie lingwistyki antropocentrycznej, ale także na gruncie glottodydaktyki, *język ludzki* względnie *ludzka zdolność*



*językowa* jest rozumiana jako immanentna właściwość (współczynnik) konkretnego (rzeczywistego) człowieka, dokładniej – immanentna właściwość najpierw jego mózgu, a potem także umysłu (por. F. Grucza 1993, 1994, 1997, 2004, 2010).

Glottodydaktyka jak każda nauka zawdzięcza swoją tożsamość zarówno przedmiotowi badań, jak i metodom oraz charakterystycznym kategoriom pojęciowym, jakimi się posługuje. Przedmiotem badań glottodydaktyki jest człowiek tj. nauczyciel i uczeń języka, dokładniej ujmując złożone zagadnienia dotyczące konstytutywnych właściwości (wiedzy, umiejętności, zdolności), które do pewnego stopnia leżą u podstaw działań językowych uczniów i nauczycieli i wobec tego należy je rozumieć jako określony współczynnik wyposażenia generatywnego (struktury głębokiej), tychże przedmiotów lub podmiotów badań (F. Grucza 1993, 1994, 2002, 2004; B. Sadownik 1997, 1999, 2000). Oznacza to, iż badania glottodydaktyczne nie mogą być ograniczone tylko i wyłącznie do opisu dających się obserwować działań językowych nauczycieli i uczniów. W swych wysiłkach poznawczych glottodydaktycy usiłują dotrzeć głębiej, tj. do mechanizmów i praw rządzących przebiegiem procesu akwizycji języków w ogóle, w tym języków obcych w szczególności i tym samym podejmują próby możliwie adekwatnej deskrypcji i eksplikacji pewnych aspektów funkcjonowania ludzkiego umysłu, m.in. bliższego określenia sposobu interakcji ludzkiej zdolności lingwoakwizycyjnej z innymi niejęzykowymi zdolnościami kognitywnymi, uchwycenia relacji między wiedzą o języku a wiedzą o świecie, etc.

Fundamentalny problem poznawczy współczesnej glottodydaktyki dotyczący uściślenia *locus* zdolności językowych w obrębie całego kognitywnego wyposażenia człowieka wiąże się z szeregiem pytań. Oto niektóre z nich:

1. Jaka jest relacja pomiędzy unikalną zdolnością językową a innymi zdolnościami poznawczymi człowieka, takimi jak: zdolności percepcyjne, zdolność myślenia, twórcze rozwiązywanie problemów, pamięć, uwaga, wyobraźnia, unikalne uzdolnienia matematyczne, muzyczne, etc.?
2. W jakich relacjach pozostaje język do sfery emocjonalnej, (meta)świadomości i tożsamości osobowej, a także do intencjonalności i działań człowieka?
3. Jak wiele z tego, co jest unikalne dla umysłu ludzkiego, zawdzięczamy unikalnej zdolności językowej?

Specyfika i zakres powyższych pytań poznawczych i stopień ich komplikacji oznacza znaczne poszerzenie dotychczasowych zainteresowań glottodydaktyki i wyznacza kolejną fazę jej rozwoju, mającą charakter interdyscyplinarny, a także filozoficzny. Prawdziwy postęp w nauce dokonuje się głównie poprzez zdolność generowania nowych problemów, ale też poprzez zmierzenie się z określonymi aspektami problemów już diskutowanych, które przedtem w takiej ostrości nie zostały dostrzeżone lub też na zmianie sposobu stawiania problemów i rosnącej zgodności poglądów dotyczących natury ich rozwiązań, znajdowania skutecznych

metod ich rozwiązywania i faktyczne ich rozwiązywanie. Glottodydaktykom niezbędna jest wiedza na tyle bogata, aby pozwoliła na tak sformułowane wyżej pytania udzielić nietrywialnej (choć z pewnością tylko częściowej) odpowiedzi, tj. wiedza zarówno o uniwersalnych mechanizmach warunkujących rozwój językowy, jak też pogłębiona wiedza o indywidualnych, najbardziej charakterystycznych własnościach pojedynczego podmiotu tj. nauczyciela lub ucznia języków, wynikających w znacznym stopniu z organicznej struktury mózgu konkretnego człowieka (por. B. Sadownik 2010).

Przedmiotem niniejszych rozważań jest przybliżenie jednego z istotnych sporów teoretycznych, który toczy się na gruncie współczesnych nauk kognitywnych i dotyczy koncepcji struktury umysłu, jak też wynikających z niej zasad dotyczących usytuowania ludzkiej zdolności językowej lub zdolności lingwoakwizycyjnej w ramach całego systemu poznawczego człowieka, które mogłyby być przyjęte jako najbardziej adekwatne i stanowić punkt wyjścia do rozważań nad problemami badań w glottodydaktyce.

## 2.

Pojęcie *struktury* odgrywa ważną rolę w charakterystyce złożonych obiektów badanych zarówno w naukach przyrodniczych, jak też w naukach humanistycznych<sup>1</sup>. Pojęcie to ma również zastosowanie na wszystkich poziomach badania – od mikropoziomu do makropoziomu – najbardziej złożonego organu działającego w ludzkim organizmie, jakim jest żywy i sprawny mózg, który jest podłożem biologicznym ludzkiego umysłu. Dzięki wprowadzeniu nieinwazyjnych technik neuroobrazowania w ostatnich latach pojawiła się nowa interesująca perspektywa badań rzeczywistej organizacji mózgu *in vivo* oraz możliwości jeszcze bardziej precyzyjnego ustalania biologicznego podłoża ludzkiej zdolności językowej. Paradygmat, który zakłada modularność mózgu, ma bardzo wielu zwolenników, głównie ze względów metodologicznych, ale także technicznych. W tym kontekście podkreśla się, iż mimo zastrzeżeń, nie są obecnie możliwe badania mózgu przy wykorzystaniu paradygmatu innego niż ten, który zakłada jego modularność. Taki pogląd reprezentuje np. amerykański biolog molekularny i bio-

<sup>1</sup> P. Stelmaszczyk (2006, 2011) postuluje, aby psychologiczny i kognitywny aspekt teorii proponowanych przez gramatykę generatywną (np. N. Chomsky 1986, 2005) i semantykę pojęciową (np. R. Jackendoff 2002, 2007) postrzegać jako kolejny krok w rozwoju współczesnej filozofii, jako przejście od badań *struktury języka* do badań *struktury umysłu*. Pojęcie *struktury* zrobiło wielką karierę także w filozofii ostatnich kilkudziesięciu lat. W języku filozofów *struktura* zwykle znaczy „zbiór elementów, pomiędzy którymi zachodzą pewne relacje”.

chemik, laureat nagrody Nobla G. Edelman (2004: 34), ujmując go w następujący sposób:

Der Schlüssel zum Verständnis der Hirnfunktionen liegt zunächst im Prinzip der Modularität. Die spezifischen Leistungen des Gehirns gehen aus den abgegrenzten, spezialisierten Modulen oder Arealen, die miteinander interagieren, hervor. Dabei darf nicht übersehen werden, dass manche Module konstitutiv für eine Aktivität sind, die anderen dagegen eher sekundär. Und auch wenn moderne bildgebende Verfahren zeigen, wie bei einer bestimmten Aufgabe eine ganz bestimmte Stelle des Gehirns aktiv wird, darf daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass diese Aktivität *einzig* Ursache der jeweiligen Verhaltensweise ist. Die Aktivität mag dafür notwendig sein, aber das heißt nicht, dass sie deshalb auch hinreichend ist.

Neurobiologia, jak i inne nauki o funkcjonowaniu układu nerwowego dowodzą, że podstawowa architektura mózgu kształtuje się pod kontrolą genów (np. S. Pinker 2002, 2005, A. Damasio 2006).<sup>2</sup> Zarówno struktura DNA, jak i struktura sygnałów elektrycznych rozchodzących się wzdłuż komórek nerwowych są swoistym „językiem natury” i dlatego nie jest łatwo zrozumieć zwłaszcza zagadnienie przechodzenia od syntaktyki tych języków do ich semantyki. Innymi słowy, mimo prób coraz bardziej precyzyjnego ustalania biologicznego podłoża ludzkiej zdolności językowej, należy otwarcie przyznać, że współczesna nauka nadal posiada jedynie rudymentarne wyobrażenie o charakterze relacji występujących między umysłem a mózgiem, stanowiącym strukturalnie i funkcjonalnie niezwykle złożony system. Według poglądów tzw. *misterian* nigdy nie będzie możliwe całkowite wyjaśnienie problemu relacji mózg – umysł, w tym też ustalenie neurobiologicznych korelatów ludzkiej zdolności językowej, a to z powodu naszych przyrodzonych, wewnętrznych ograniczeń. Niezależnie od wielu jeszcze niezbadanych „tajemnic natury” z którymi próbuje się zmierzyć współczesna nauka, jest faktem, iż układy mózgowe noszą znamiona wrodzonej specjalizacji i nie mogą się dowolnie zastępować. Specjalizacja poszczególnych części mózgu, potwierdzana w licznych badaniach z zastosowaniem metod neuroobrazowania, jest konsekwencją miejsca, jakie zajmują w strukturze jego mikroskopowych systemów zespoły powiązanych ze sobą neuronów. Liczne wyniki badań, uzyskane przy pomocy najnowszych zintegrowanych metod elektrofizjologicznych i neuroobrazowych EEG, MEG, PET, dyfuzyjnego, czynnościowego fMRI z funkcją BOLD, zdają się przemawiać na

<sup>2</sup> A. Damasio (2006: 159) ujmuje kontrolę genów w sposób następujący „Der genetische Schatten ist lang, aber er deckt nicht alles zu. Die Gene legen eine *präzise* Struktur für einen Teil des Gehirns fest und bestimmen die großen Züge eines anderen Teils, in dem die *präzise* Struktur *erst noch festgelegt werden muss*. Doch diese noch spezifizierende Struktur kann nur unter dem Einfluss von drei Elementen Wirklichkeit werden: 1. der exakten Struktur, 2. individueller Aktivität und Umwelt (in denen die menschliche und physische Umwelt sowie der Zufall den Ausschlag geben) und 3. selbstorganisierenden Zwängen, die allein aus der Komplexität des Systems erwachsen. Das unvorhersagbare Erfahrungsprofil jedes Individuums spielt eine direkte wie indirekte Rolle für die Anlage der Schaltkreise – durch die Reaktion, die es in den angeborenen Schaltkreisen auslöst, und durch die Folgen, die solche Reaktionen für den Gesamtprozess der Schaltkreisgestaltung haben”.

rzecz tezy o modularnej organizacji mózgu, umożliwiającej sprawny przekaz informacji między okolicami mózgu (por. B. Hüsing, L. Jäncke, B. Tag 2006).

Umysł, względnie system poznawczy człowieka, jako system naturalny/ realny/ faktycznie działający jest także w pewnym sensie systemem biologicznym, aczkolwiek samo uwarunkowanie biologiczne złożonych funkcji poznawczych wydaje się być niewystarczające. W podejmowanych tu rozważaniach nie będę jednak zajmowała się bliższym uzasadnieniem ani wyjaśnieniem tej tezy. Właściwym kontekstem teoretycznym dla debaty na temat statusu ontycznego procesów umysłowych tj. ich natury i miejsca w świecie fizycznym są współczesne spory na temat redukcji, superwencji i emergencji<sup>3</sup>. Ponadto należy zaznaczyć, iż sam termin *umysł ludzki* jest obciążony wieloznacznymi konotacjami filozoficznymi, stąd w kontekście kognitywnych rozważań obok pojęcia *umysłu* stosuje się zazwyczaj termin *system poznawczy człowieka*; na płaszczyźnie lingwistyki antropocentrycznej został zaproponowany termin *mentalna sfera mózgu* (F. Grucza 2010).

Współcześnie zarówno filozofia umysłu, jak też dyscypliny zaliczane do grupy nauk kognitywnych: psychologia kognitywna, lingwistyka kognitywna, psycholingwistyka, neuronauki kognitywne, cybernetyka, sztuczna inteligencja, robotyka kognitywna, teoria ewolucji systemów poznawczych (obejmująca psychologię rozwojową i psychologię ewolucyjną), teoria sieci neuronowych oraz logika (teoria systemów dedukcyjnych z twierdzeniami limitacyjnymi) podejmują problemy badawcze dotyczące umysłu<sup>4</sup>. Umysł jest definiowany jako system unikatowy, niezwykle złożony, bardzo trudny zarówno do badania, jak też do konceptualizacji i w związku z tym proponuje się w literaturze przedmiotu różnego rodzaju modele jako narzędzia badawcze. Modele umysłu ludzkiego są z reguły oparte na różnych założeniach o charakterze metodologicznym, epistemologicznym, a także ontologicznym, chociaż ich twórcy najczęściej założeń tych wyraźnie nie artykułują. Kierując się odmiennymi preferencjami teoretyczno-metodologicznymi, akcentują różne aspekty struktury oraz funkcji umysłu. Najogólniej można skonstatować, że naukowy model umysłu to system założeń hipotetyczno-teorety-

<sup>3</sup> We współczesnych dyskusjach wokół np. emergentyzmu zaobserwować można duże różnice w prezentowanych poglądach. Niektórzy zwolennicy emergentyzmu uważają, że przekraczanie materialnego wymiaru przez ludzki umysł nie oznacza bynajmniej konieczności radykalnego oderwania go od poziomu fizycznego, chemicznego czy biologicznego. Odrzucają oni kartezjański dualizm i kładą nacisk na transcendencję umysłu względem mózgu (J. Holland 1999, H. Morowitz 2002). Przez emergencję rozumie się generalnie ogólną cechę procesów występujących w przyrodzie, wyrażającą się tym, że złożone struktury, zwłaszcza w organizmach żywych, na wyższym poziomie złożoności okazują nowe możliwości i funkcje. Emergent odznacza się tym samym swoistą autonomią w stosunku do warunkujących go procesów i właściwości bazowych tzn. jest *sui generis, something over and above* (R. Poczobut 2002: 405).

<sup>4</sup> S. Pinker (2005:12) podkreśla, iż najnowsze badania nad naturą ludzką, torujące drogę do realistycznego humanizmu, opartego na rzetelnej wiedzy biologicznej, „pozwalają docenić zdumiewającą złożoność ludzkiego umysłu, nad którą zwykle się nie zastanawiamy właśnie dlatego, że nasz umysł działa tak sprawnie”.

cznych, odwzorowujący pod istotnymi względami architekturę i funkcje ludzkiego systemu poznawczego. Nie należy jednak zapominać o przejściowym charakterze wszystkich teorii i modeli naukowych. Nawet te z nich, które zwycięsko przeszły konfrontację z danymi empirycznymi, zawsze mogą się stać „szczególnym przypadkiem” jakiejś przyszłej, bardziej ogólnej teorii lub modelu.

Współcześnie każda z dyscyplin zaliczanych do grupy nauk kognitywnych zajmuje się badaniem innego aspektu, wymiaru lub poziomu organizacji procesów umysłowo-poznawczych. Próbuje się coraz bliżej zrozumieć, na czym polega rola procesów fizycznych, chemicznych, neurobiologicznych i obliczeniowych w realizacji podstawowych funkcji umysłowo-poznawczych człowieka, w tym też działań językowych. Nie dysponujemy wystarczająco jednolitym i wszechstronnym ujęciem umysłu, a jedynie zbiorem bardziej lub mniej dopracowanych ujęć częściowych. Nie ulega wątpliwości, iż żaden z obecnie wypracowanych modeli nie stanowi dokładnego „odzwierciedlenia” badanej rzeczywistości, ale pewne modele zgadzają się z niektórymi faktami, np. dotyczącymi akwizycji, działań językowych czy też patologii języka bardziej niż inne.

### 3.

Właściwym kontekstem teoretycznym do debaty na temat struktury umysłu są współczesne spory na temat modularności. Zasadniczo można wyróżnić dwa skrajnie odmienne, konkurujące ze sobą programy badań kognitywistycznych za którymi stoją potężne tradycje filozoficzne postulujące dwie, zasadniczo różne koncepcje umysłu ludzkiego i umożliwiające odmienne ujęcie języka (lub jego elementów, subsystemów) w relacji do innych zdolności poznawczych:

(1) Program badawczy, który w ramach tez epistemologicznych i twierdzeń dotyczących architektury umysłu postuluje modularną koncepcję ludzkiego systemu poznawczego, w tym tezę o modularności języka, zwłaszcza gramatyki, i przyjmuje określoną formę natywizmu, tj. zakłada, iż wiele cech umysłu ma charakter wrodzony i zdeterminowany genetycznie. W wersji skrajnej przyjmuje się, że wszystkie czynności umysłu mają strukturę modularną, co daje w rezultacie tzw. hipotezę zmasowanej modularności. Częstokroć pojawia się w tym kontekście kluczowy dla całej dyskusji argument metodologiczny, głoszący, że tylko wówczas, gdy umysł jest zorganizowany w moduły lub narządy mentalne, z których każdy ma wyspecjalizowaną architekturę, zachodzi możliwość komputacyjnego opisanie operacji umysłu i – co ważniejsze – wnikliwej analizy poszczególnych operacji umysłowych.

Zwolennicy modularnej koncepcji umysłu ludzkiego, zarówno w jej wersji umiarkowanej, jak i skrajnej, a wśród nich psycholingwiści – N. Chomsky (1981, 1986,

1988, 2000, 2005), J. Fodor (1983, 1985, 1990, 1998, 2000, 2001, 2011), S. Pinker (1984, 2000, 2002, 2005), S. Pinker, R. Jackendoff (2005), P. Carruthers (2006) – przyjmują, iż w analogii do ludzkiego mózgu, także i umysł człowieka, jawi się jako pewien zespół wyspecjalizowanych podsystemów kognitywnych, inaczej modułów mentalnych lub niezależnych procesorów, które rozwijają się w sposób niejednorodny i działają zgodnie z przypisanymi im zasadami i ograniczeniami. Każdy z tych subsystemów ma – zgodnie z tym założeniem – swoją specyficzną strukturę i swój specyficzny zakres zadań, tj. kontroluje określony rodzaj specyficznej dla siebie operacji mentalnej. Wewnętrzna struktura jednego modułu nie da się sprowadzić do wewnętrznej struktury jakiegokolwiek innego modułu. Nie istnieje również coś takiego, jak supermoduł, z którego można wyprowadzić wewnętrzną strukturę pojedynczych modułów. Akt poznawczy następuje zazwyczaj w wyniku interakcji między poszczególnymi modułami, przy czym interakcja nie zmienia ich wewnętrznej struktury. Interakcja ma bowiem miejsce na płaszczyźnie *input-output* różnorodnych modułów, a nie na płaszczyźnie *intake*/przemiany wewnętrznej modułu<sup>5</sup>.

Język naturalny, względnie zdolności językowe, traktuje się jako autonomiczne względem innych zdolności poznawczych, tj. specyficzne i niesprowadzalne do innych form wiedzy o świecie, stanowiące odrębny i niezależny od innych władz umysłu moduł, który pozostałe władze umysłu może wzmocnić lub osłabić. Język ludzki – dzięki swoim własnościom jak generatywność i rekurencyjność i dzięki swojemu szczególnemu umiejscowieniu w architekturze naszego umysłu oraz dzięki swoim zdolnościom pobierania informacji z różnych modułów jest nośnikiem i generatorem nowych treści niezwiązanych z poszczególnymi modułami, lecz je znacznie przekraczającymi<sup>6</sup>. Zwolennicy tej koncepcji podkreślają zasadniczo kategorialną odrębność myśli względem języka, tj. niezależność myśli od języka.

(2) Program badawczy, który przyjmuje określoną formę empiryzmu, konstruktywizmu, względnie koneksjonizmu i zasadniczo odrzuca modularną koncepcję umysłu, a więc i tezę o istnieniu modułu językowego. Reprezentowany jest tu-

<sup>5</sup> Znajdująca się w centrum koncepcji N. Chomsky'go (1981, 1986, 1988, 2000) teza o autonomii syntaksy języka ma ścisły związek z tezą o modularności umysłu/ mózgu ludzkiego. S. Pinker (2005: 67) konstatuje: „Dzisiaj jednak wiemy, że ludzki umysł nie jest jednorodną kulą wyposażoną w jednolite zdolności i uniwersalne cechy. Umysł ma budowę modułową, a jego rozmaite części współpracują, aby wytworzyć ciąg myśli lub zorganizowane działanie. Zawiera w sobie odrębne systemy przetwarzania danych, służące korygowaniu zakłóceń, uczeniu się, kontrolowaniu ruchów ciała, zapamiętywaniu faktów, tymczasowemu przechowywaniu informacji oraz zapamiętywaniu i stosowaniu reguł.(...) Kognitywiści z Bieguna Wschodniego podejrzewają, że różnice indywidualne dotyczące tych specyficznych pod względem treści modułów wynikają w znacznej mierze z uwarunkowań genetycznych.”

<sup>6</sup> „W przypadku języka potrzeba błyskawicznej i efektywnej wymiany wytworzyła istotny nacisk na międzomodułową integrację, pozwalając na łączenie w jedno zdanie języka mówionego wyników z różnych centralnych modułów dotyczących tego samego przedmiotu lub zdarzenia.” (P. Carruthers 2006: 246)



taj pogląd, najprościej rzecz ujmując, że ludzki system poznawczy funkcjonuje jako jednolity, niemodularny system, jako niepodzielna struktura, tj. umysł ludzki wyposażony jest w jeden uniwersalny mechanizm zdolny do przetwarzania dowolnego rodzaju informacji w dowolnym celu, zdolny do rozwiązywania problemów o ogólnym zakresie zastosowania. Zwolennicy jednorodnego systemu poznawczego twierdzą, iż nie ma potrzeby wyróżniania wielu wysoce wyspecjalizowanych mechanizmów przewodzenia informacji z rejestru sensorycznego do pozostałych struktur, tj. nie ma potrzeby wyróżniania dużej liczby struktur, tak zwanych modułów, o ściśle określonych zakresach zastosowania/ przetwarzania wiedzy i informacji. Twórcy metody modelowania sieci neuronowych zwanej koneksjonizmem D. Rumelhart i J. McClelland (1986) zakładali ponadto, iż umysł, a zwłaszcza jego materialne podłoże, czyli mózg, cechuje się równoległością przetwarzania rozproszonego. Ich zdaniem ludzkie poznanie można wyjaśnić w całości poprzez odwoływanie się do uniwersalnych sieci asocjacyjnych, przy założeniu, że poddaje się je intensywnemu treningowi<sup>7</sup>. Badacze reprezentujący ten nurt badań przypuszczają, że u źródeł różnic indywidualnych leżą niewielkie wrodzone różnice związane ze skłonnością do skupiania uwagi na określonych rodzajach informacji, które z czasem powiększają się i utrwalają pod wpływem statystycznych wzorców odbieranych danych sensorycznych (por. J. R. Anderson 1993, 1995).

Język jest definiowany jako fenomen silnie powiązany z poznaniem, tzn. tak dalece, jak to tylko możliwe, język jest tu pojmowany jako struktura odzwierciedlająca bardziej elementarne zjawiska poznawcze, np. percepcję, uwagę, pamięć, kategoryzację, z których dopiero jest wyprowadzana. Innymi słowy, język jest traktowany nie jako osobny moduł w umyśle, ale jako integralną część ludzkiego poznania, a nabywanie wiedzy językowej jako proces ściśle zintegrowany z rozwojem niejęzykowych zdolności kognitywnych człowieka (J. Taylor 2007)<sup>8</sup>. Odrzucając modularny sposób traktowania umysłu i języka, utrzymują, że ustalenie granic między komponentami tj. między składnią a leksyką z jednej strony czy składnią a morfologią z drugiej jest zawsze dowolne, obce samemu językowi, gdyż

<sup>7</sup> S. Pinker (2005: 122) wyjaśnia na czym polega podstawowy problem z koneksjonizmem w sposób następujący: „Proste modele koneksjonistyczne demonstrują imponujące umiejętności zapamiętywania i uogólniania w wypadku ograniczonych, precyzyjnie zdefiniowanych problemów, takich jak przeczytanie listy słów czy nauczanie się stereotypów zwierząt. Okazuje się jednak, że mają małe możliwości, aby móc naśladować rzeczywiste wyczyny ludzkiej inteligencji, takie jak rozumienie zdań czy wnioskowanie na temat istot żywych”. J. Fodor (2011:15) podkreśla ”notoryczną niezdolność koneksjonistów do uznania produktywności, systematyczności i kompozycjonalności myślenia (nie mówiąc o znaczeniu formy logicznej dla wnioskowań)”.

<sup>8</sup> J. Taylor (2007) uważa, iż teza o modularności języka jest jedną z kluczowych tez różniących językoznawstwo kognitywne Chomsky’ego od gramatyki kognitywnej, która rozpatruje język jako integralną część umysłu. Tym samym gramatyka kognitywna wydaje się odpowiadać zasadniczym wymogom holizmu. „Ponieważ zaś holizm uznaje się powszechnie za podstawową cechę paradygmatu postmodernistycznego w nauce, to i gramatykę kognitywną trzeba uznać za przejaw tego paradygmatu” – konstatuje I. Bobrowski (2009: 58).



nie odzwierciedla inherentnej struktury języka<sup>9</sup>. Wg wersji niemodularnej słownictwo, morfologia i składnia stanowią kontinuum jednostek symbolicznych o różnym stopniu złożenia, umotywowania i skonwencjonalizowania. Granice między poszczególnymi komponentami języka są płynne. Podstawową funkcją języka jest komunikowanie znaczenia (G. Lakoff 1987). Ponadto twórcy tego programu badawczego nie widzą potrzeby wprowadzania rozróżnienia między umysłem a mózgiem, twierdząc, że termin *mózg* jest wystarczający (por. np. G. Lakoff, M. Johnson 1980/1988, G. Lakoff 1987), jak też nie widzą potrzeby rozgraniczenia myśli i języka, nawiązując tym samym do systemów filozoficznych, które nie oddzielają dziedziny myśli od dziedziny języka i traktują *vox* i *intellectus* jako nierozzerwalną całość. Reasumując, cechą charakterystyczną podejścia niemodularnego jest poszukiwanie wyjaśnień dla bardziej złożonych, abstrakcyjnych form reprezentacji w doświadczeniu elementarnym, czyli senso-motorycznym, przestrzennym czy po prostu percepcyjnym, które traktowane jest jako genetycznie uprzywilejowane i całkowicie eliminujące hipotezę wrodzoności złożonych mechanizmów, jak np. mechanizmów lingwoakwizycyjnych.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż tego rodzaju podział na podejście modułarne i niemodularne jest oczywiście pewnym uproszczeniem, ponieważ w każdym z tych programów można wyodrębnić różne ujęcia. Różnice wewnątrzparadygmatyczne są często równie poważne jak różnice międzyparadygmatyczne. Różnice międzyparadygmatyczne są głównie źródłem kontrowersji typu, czy podejście modułarne i niemodularne wykluczają się całkowicie, czy mają charakter komplementarny, czy też są od siebie logicznie niezależne, czy pozwolą dopiero w przyszłości na wypracowanie spójnych komplementarnych rozwiązań. W badaniach nad naturą i architekturą ludzkiej zdolności językowej, warunkującej proces akwizycji języków i wszelkie działania językowe, także w badaniach glottodydaktycznych należy opowiedzieć się za określonymi założeniami metodologicznymi i dokonać w konsekwencji określonych interpretacji danych empirycznych. Istnieją przesłanki, aby twierdzić, iż idea modularności, zakładająca uniwersalność natury ludzkiej i wrodzoną organizację mózgu i przez analogię także umysłu, pozwoli w sposób najbardziej adekwatny zrekonstruować, tj. zarówno opisać, jak i wyjaśnić architekturę i zasady wewnętrznego funkcjonowania systemu poznawczego konkretnego człowieka i dać adekwatną odpowiedź na pytania m.in. dotyczące usytuowania zdolności językowej w ramach innych kognitywnych zdolności człowieka. Kolejne projekty badawcze w ramach podejścia modularnego zarówno w jego umiarkowanym, jak i w skrajnym wymiarze, przybliżają nas, moim zdaniem, w coraz

<sup>9</sup> T. Krzeszowski (1988: 15) we *Wprowadzeniu do Metafor w naszym życiu* G. Lakoffa i M. Johnsona (1980/1988) wyjaśnia odrzucenie postulatów modularności przez kognitywistów w sposób następujący: „Ponieważ symbolizm języka obejmuje wszystkie jego warstwy od fonetyki przez leksykę, przeto językoznawstwo kognitywne nie uznaje za celowe, by postulować istnienie odrębnych komponentów języka, w czym celowało językoznawstwo generatywne”.

większym stopniu do tego celu. Jak zaznaczałam, wewnątrz paradygmatu modularności występują znaczne różnice, które niniejszym spróbuję przybliżyć.

#### 4.

Debata nad modularnością umysłu toczy się od dawna. Nową orientację nadał jej filozof J. Fodor, który w 1983 roku zsyntetyzował dane z wielu dziedzin (w tym elementy dawno zdyskredytowanej koncepcji frenologicznej F. J. Galla, obserwacje N. Chomsky'ego na temat nabywania i działania języka oraz bogaty materiał empiryczny z psychologii i neurologii). Idea modularności umysłu przedstawiona przez J. Fodora nosi miano *modularności zogniskowanej dziedzinowo*. J. Fodor doprecyzował dotychczasowe, funkcjonalnie rozumiane pojęcie systemu poznawczego i zaproponował, aby modułem nazwać względnie autonomiczny system, zdeterminowany genetycznie, posiadający wewnętrzną organizację, realizujący określoną funkcję i powiązany ze swoistą strukturą neurologiczną mózgu. Wg J. Fodora moduł nie jest tożsamy z modalnością zmysłową, modularność charakteryzuje jedynie pewien aspekt umysłu. W ujęciu J. Fodora (1983, 1984/1990) umysł składa się z trzech rodzajów podsystemów. Są to:

- (1) przekaźniki, względnie przetworniki [*transducers*] – organy zmysłowe odbierające sygnały napływające ze świata zewnętrznego. Rolą przetworników jest więc pozyskiwanie energii dopływającej do organizmu i przekształcanie jej w postać dostępną dla pozostałych mechanizmów psychologicznych.
- (2) systemy modułowe-wejścia dostarczające przetworzone informacje z organów zmysłowych do centralnych, tj. zadanie modułów polega na pośredniczeniu między przetwornikami a systemami centralnymi. J. Fodor określa tę funkcję jako „dostarczenie świata myślom”.
- (3) systemy centralne odpowiadające za procesy umysłowe wysokiego poziomu. Zadaniem centralnych mechanizmów przetwarzania informacji jest koordynacja informacji pochodzącej z poszczególnych modułów, tj. wnioskowanie i tworzenie przekonań, podejmowanie decyzji – systemy te odpowiadają zatem za myślenie lub też za poznanie w wąskim sensie tego słowa.

W myśl proponowanej przez J. Fodora koncepcji umysł ma budowę częściowo modułową, zgodnie z którą czysto modularnymi organami umysłowymi są jedynie percepcja, motoryka i język i tymże modułom należy przypisać następujące cechy dystynktywne:

- (a) hermetyczność informacyjna [*encapsulation*], co oznacza, że przepływ informacji między modułami jest niemożliwy z definicji, tj. uniemożliwia go sama architektura systemu;

- (b) niedostępność dla centralnych przekonań [*inaccessibility*], co oznacza, że wszelkie przekonania i pragnienia nie zmieniają przepływu danych w modułach;
- (c) specjalizacja funkcjonalno-treściowa [*domain specificity*], względnie specjalizacja dziedzinowa, wertykalna, która oznacza, że każdy moduł służy rozwiązywaniu wąsko pojętego zadania poznawczego;
- (c) posiadanie powierzchniowych wyjść;
- (d) szybkość i automatyczność w przetwarzaniu danych, szczególnie w zestawieniu z centralnym systemem poznawczym; działają niezależnie od naszej woli;
- (e) obligatoryjność w swoim działaniu; tzn. że nie da się NIE usłyszeć zdania jako zdania, słowa jako słowa, nie da się NIE zobaczyć twarzy jako twarzy;
- (h) wrodzoność, która oznacza, że informacje i operacje przypisywane modułom są zaprogramowane genetycznie i stanowią stałe wyposażenie umysłu (natury ludzkiej).

Reasumując, systemy analizy danych wyjściowych są wg J. Fodora modułami, a wykonane przez nie operacje mają charakter modułarny. Operacje modularne są dziedzinowo specyficzne, czyli wertykalne, obligatoryjne i szybkie w działaniu, hermetyczne informacyjnie, mają ścisłą implementację neuronalną i określone schematy rozwoju, tworzą reprezentacje do których procesy centralne mają ograniczony dostęp:

Roughly modular cognitive systems are domain specific, innately specified, hardwired, autonomous, and not assembled. Since modular systems are domain specific computational mechanisms, it follows that they are species of vertical faculties. (J. Fodor 1983: 37)

Moduły obsługują głównie wejście i wyjście systemu poznawczego, podczas gdy centralne funkcje tego systemu obsługiwane są przez uniwersalny procesor wszechstronnego zastosowania. J. Fodor (1983) nie tłumaczy więc, jak wyżej zostało podkreślone, wszystkich funkcji poznawczych działaniem wyspecjalizowanych modułów. Twierdzi, że wyższe funkcje poznawcze, np. myślenie i rozumowanie, są realizowane inaczej, za pośrednictwem uniwersalnego systemu przetwarzania danych. Kluczowe w tym podejściu jest założenie, że centralny system poznawczy nie ma charakteru lokalnego i nie cechuje go hermetyczność – jest on w związku z tym systemem amodularnym i holistycznym. Przy tych ustaleniach J. Fodor (1988/1990) dość sceptycznie odnosi się do możliwości naukowego zgłębienia sposobu działania i funkcjonowania centralnego systemu poznawczego, gdyż ludzkie myślenie i poznanie, m.in. ustalenie ludzkich sądów czy podejmowania decyzji, stawianie i weryfikacja hipotez, tworzenie przekonań wymagają aktywności wielu podsystemów modułowych i ich koordynacji przez system centralny.

Na uwagę zasługuje fakt, iż J. Fodor ujmuje problem modularności umysłu w kategoriach słownika zaczerpniętego z teorii percepcji. Narządy zmysłowe są jak wiadomo wyspecjalizowane w tym znaczeniu, że reagują tylko na wąski zakres rzeczywistości, np. na fale świetlne lub dźwiękowe, na temperaturę i ból.

Wszystkie, jakkolwiek by się od siebie różniły, mają tę samą funkcję, tj. funkcję przekształcania pewnej formy energii na impulsy nerwowe. W tym miejscu należy podkreślić, iż współczesna nauka zna nie tylko anatomiczną i fizjologiczną budowę naszych zmysłów, prawa, jakim podlegają, lecz również coraz dokładniej potrafi rekonstruować matematyczne transformacje, jakim jest poddawana informacja przenoszona przez sygnał nerwowy na poszczególnych etapach drogi od zmysłowego receptora aż do kory mózgowej. Szczególnie dobrze pod tym względem został przebadany proces widzenia<sup>10</sup>. Można powiedzieć, iż percepcja wzrokowa to najintensywniej badana i najdokładniej opisana/ zrekonstruowana dyspozycja poznawcza umysłu ludzkiego, o której J. Fodor mówi w kategorii wyspecjalizowanego modułu<sup>11</sup>.

Dotychczasowe próby rekonstrukcji funkcjonalnej specjalizacji systemu wzrokowego pozwalają niejako naocznie stwierdzić, jakie elementy obrazu na jakich etapach transformacji sygnału są konstruowane z zero-jedynkowej informacji otrzymywanej na siatkówce oka. Informacja wizualna z siatkówki dociera do obszaru usytuowanego w korze potylicznej zwanego pierwotną korą wzrokową, znaną też jako obszar V1, a następnie do V2; są to obszary odpowiedzialne za wstępne/ wczesne przetwarzanie wzrokowe, kodujące elementarne cechy obiektów, m.in. linie, krawędzie, plamy, kąty i bardzo proste kształty. Po przejściu przez V1 i V2 informacja wzrokowa jest przetwarzana w V3, V4, V5; obszary te stanowią dalsze tzw. strategiczne etapy wstępnego przetwarzania wzrokowego. Przykładowo V4 odpowiada za percepcję koloru, V5 za percepcję ruchu i położenia przestrzennego. Po wstępnym przetworzeniu sygnału wzrokowego informacja przesyłana jest dwoma szlakami, wiodącymi przez mózgową korę skroniową i korę ciemieniową do modułów zarządzających pamięcią operacyjną, które odpowiadają za rozpoznawanie przedmiotów, a których neuroanatomicznym substratem jest kora przedczołowa i ciemieniowa. Moduł uwagi usytuowany jest w tylnej korze ciemieniowej, a moduł pamięci deklaratywnej obejmuje korę hipokampa oraz korę dolnego płata ciemieniowego. Styk ciemieniowo-skroniowo-potyliczny stanowi swoisty moduł integracji informacji wizualnej. Dzięki połączeniom zwrotnym między korą czołową a korą potyliczną informacja sensoryczna zostaje potwierdzona, obraz wzrokowy zostaje dzięki tym połączeniom podtrzymany i wzmocniony. A. K. Engel (2006: 56) pisze na ten temat:

<sup>10</sup> Przełomem teoretycznym stała się propozycja D. Marra (1982). Jego praca jest przykładem, jak w ramach jednego zaawansowanego modelu teoretycznego zintegrować można wiedzę z wielu dyscyplin naukowych. Por. też prace innych wybitnych badaczy procesów widzenia, jak np. R. Shepard (1990).

<sup>11</sup> Godne podkreślenia są wyniki pionierskich, historycznych już badań neurobiologów T. Wiesela i D. Hubela, laureatów nagrody Nobla w dziedzinie fizjologii i medycyny w 1981 roku, które dowodziły, iż zarówno koty jak i małpy rodzą się z niemal w pełni ukształtowanym systemem wzrokowym (por. D. Hubel 1988).

Im Sehsystem antworten viele Nervenzellen dann besonders gut, wenn sie mit Hell-Dunkel-Konturen einer bestimmten Orientierung stimuliert werden. Andere Neuronen reagieren auf die Farbe eines Objektes, und wieder andere kodieren die Bewegungsrichtung oder auch den relativen Abstand von Objekten. Einzelne Neuronen repräsentieren durch den Grad ihrer Aktivierung, also lediglich elementare Objektmerkmale, keine komplexen Merkmalskonstellationen. Die Merkmalsanalyse erfolgt überdies nur lokal im Bereich der rezeptiven Felder der jeweiligen Nervenzellen. Die Information über komplexe Objekte wird im Gehirn also in jedem Fall arbeitsteilig durch sehr viele Neuronen analysiert, von denen jedes durch seine Aktivierung jeweils nur einen relativ kleinen Teilaspekt der Objektbeschaffenheit kodiert.

Uszkodzenie na drodze łączącej siatkówkę z obszarem V1 powoduje powstanie pola całkowitej ślepoty tj. całkowitą niezdolność do zdobycia jakiegokolwiek informacji wzrokowej, a uszkodzenie innych wyspecjalizowanych obszarów kory mózgowej sprawia, że poszczególne cechy świata widzialnego stają się niezrozumiałe i niedostępne.

## 5.

Idea modularności umysłu zaproponowana przez J. Fodora (1983) wzbudza wiele kontrowersji, toteż nie wszyscy badacze zajmujący się teorią poznania zorientowaną modularnie akceptują bezkrytycznie powyższe tezy na temat modularności ludzkiego systemu poznawczego. W zasadzie jedynie J. Fodor (1983), pisząc *Modularity of Mind*, godził się na wszystkie wymienione cechy dystynktywne modułów. Różnica pomiędzy modularnością zaproponowaną przez N. Chomsky'ego a modularnością zaproponowaną przez J. A. Fodora, polega m.in. na tym, że N. Chomsky (1986) nie widzi potrzeby mówienia o hermetyczności informacyjnej (*encapsulation*) modułów. Z prac N. Chomsky'ego wyłania się tym samym nieco inny sposób rozumienia modularności umysłu, modularnego charakteru języka i samego terminu modułu poznawczego. W tym miejscu należy podkreślić, iż niemal od początku swej refleksji nad językiem naturalnym N. Chomsky usiłuje, uchwycić naturę relacji między językiem a umysłem. N. Chomsky posługując się metaforą biologiczną, wychodzi z założenia, iż podobnie jak ludzkie ciało posiada narządy pozwalające mu sprawnie funkcjonować, tak i umysł ludzki 'składa się' z pewnych zdolności, z pewnego zbioru mentalnych organów, niezależnych 'procesorów', względnie modułów, które rozwijają się w sposób niejednorodny i działają zgodnie ze swoistym programem genetycznym, tj. z przypisanymi im zasadami i ograniczeniami. Moduł jest definiowany jako sposób organizacji wiedzy wrodzonej lub po prostu specyficzny rodzaj bazy danych. N. Chomsky twierdzi więc, że nie ma jednolitego programu rozwoju (ontogenezy poznawczej), o konkretnych cechach poszczególnych władz, umiejętności czy zdolności przesądzają raczej specyficzne

podzespoły programu genetycznego, które uaktywniają się w miarę dojrzewania organizmu. Zasadniczą cechą koncepcji Chomsky'ego jest teza o modularności języka, w której język jest traktowany jako osobny moduł w umyśle ludzkim, tj. jako wyspecjalizowany organ językowy, inaczej zdolność do opanowania języka i stanowi odrębną część ludzkiego wyposażenia. Jego stanem początkowym jest pewien układ genów, porównywalny ze stanem początkowym wzrokowego systemu percepcyjnego. Zdaniem N. Chomsky'ego (np. 1988) istnieją ściśle zasady powszechnie wyznaczające ogólną strukturę każdego z ludzkich języków. Oznacza to, że zupełnie inne jakościowo zasady rządzą językiem i postrzeganiem wzrokowym i że nie istnieje żadna możliwość zredukowania tychże zasad do jednej wspólnej zasady. Tak więc np. zasada wiązania zmiennych, która ogranicza wybór jednej spośród innych możliwych interpretacji stanowi element gramatyki oraz zasada wyboru jednego rodzaju postrzegania zmysłowego, np. zasada postrzegania kolorów, linii, kątów, kształtów, czy zasada sztywności ograniczająca postrzeganie ruchu wchodzi w skład oddzielnych modułów stanowiących kognitywne zdolności umysłu.

W ramach generatywnej teorii języka, która zdominowała badania przez ostatnie cztery dekady można było obserwować stałe przywiązanie do idei modularności języka, jego statusu odrębnej władzy umysłowej oraz faktu pewnej nieciągłości ewolucyjnej dzielącej język oraz inne zjawiska z zakresu poznania. Modularność języka oznacza, iż język składa się z wyraźnie wyodrębnionych i niezależnych od siebie komponentów, przy czym składnia, zawierająca autonomiczny zbiór relacji formalnych, stanowi najwyraźniej wyodrębniony komponent, ostro odgraniczony zarówno od słownictwa, jak i semantyki. Innymi słowy, ludzka zdolność językowa jest rozumiana jako zdolność swoistego rodzaju, wyspecjalizowana językowo i odrębna i niezależna od wszelkich innych zdolności poznawczych człowieka, takich jak zdolność logicznego myślenia, pamięć etc., która, podobnie jak inne biologiczne systemy, posiada strukturę modularną.<sup>12</sup>

N. Chomsky wprawdzie nigdy nie wycofał się z tezy o autonomicznym statusie syntakty, ale z coraz większym przekonaniem formułuje w latach ostatnich tezy, jak silnie jest ono powiązane z innymi domenami umysłowymi. W programie minimalistycznym język rozumiany jako zbiór jednostek wraz z ich wartościami pozwalającymi na łączenie ich w syntagmy stanowi jeden z modułów ludzkiego umysłu (N. Chomsky 1995). Moduł ten wchodzi w relacje z innym modułem, który zawiera zbiór abstrakcyjnych pojęć i myśli. Właśnie w nim powstaje pierwotny zamysł, projekt wypowiedzi. Zamysł ten przenika do modułu językowego, a w za-

<sup>12</sup> „Wie andere biologische Systeme besitzt diese (d.h. die menschliche Sprachfähigkeit, B. S.) eine modulare Struktur. Dabei können wir von vornherein zwei Komponenten unterscheiden: ein kognitives System, das Informationen speichert, sowie Performanzsysteme, die auf diese Informationen Zugriff haben zum Zwecke der Artikulation, der Perzeption, des Redens über die Welt, der Äußerung von Fragen und so weiter.” (N. Chomsky 1999: 220)



sadzie do procesora językowego, który nadaje mu określoną formę logiczną i abstrakcyjną reprezentację leksykalną wraz ze strukturalizacją, by w końcu przybrać postać ciągu fonicznego. Podstawową funkcją języka naturalnego w koncepcji programu minimalistycznego jest przetwarzanie myśli. Nie każda myśl musi trafić do modułu językowego. Gdy do zmysłów człowieka dociera np. symptom zagrożenia, jego reakcja nie musi otrzymać formy językowej. W wielu jednakże wypadkach myśl przechodzi przez moduł językowy i w nim otrzymuje zwerbalizowaną postać. Na pytanie, czy język jest dobrym narzędziem ujmowania myśli, N. Chomsky odpowiada, że jest narzędziem optymalnym. Zasadniczym argumentem na rzecz powyższej tezy jest konstatacja, iż język naturalny dysponuje skończoną liczbą środków (jednostek i reguł/ zasad ich łączenia) dla oddania nieskończoności myśli. N. Chomsky zakładając, iż wiedza o świecie i wiedza o języku stanowią dwie osobne władze poznawcze, tj. niezależne wobec siebie bazy danych, poszukuje ponadto odpowiedzi na pytanie, czy język jest optymalnym narzędziem przydatnym do interakcji z innymi wewnętrznymi modułami umysłu.

## 6.

R. Jackendoff (1992, 2002) zgadza się z J. Fodorem, że modularny opis architektury umysłu jest bardziej efektywny niż opisy niemodularne, przeciwstawia jednakże fodorowskiej interpretacji modularności własną koncepcję, którą nazywa *modularnością zogniskowaną reprezentacyjnie*. R. Jackendoff wychodzi z założenia, że modularność obejmuje także systemy centralne i jego zdaniem J. Fodor myli się w kwestii wielkości modułu. Zamiast identyfikować cały system wejścia jako moduł należałoby przyjąć, iż moduły działają na małą skalę, a więc wejście stanowi zbiór małych jednostek, które są siedliskiem modularności. Zasadnicza teza w ramach tej interpretacji brzmi, iż każdy procesor translacyjny jak i integracyjny ma status modułu, przy czym R. Jackendoff wyróżnia 3 rodzaje modułów: integrujące, pośredniczące (*interface modules*) i inferencyjne. R. Jackendoff (2002) formułuje zasadniczo następujące argumenty przemawiające na rzecz jego własnej idei:

- (1) dzięki modularności zogniskowanej reprezentacyjnie można wyjaśnić, dlaczego różne moduły mogą wykorzystywać jedną i tą samą informację, a więc mają do niej dostęp.
- (2) dzięki takiej interpretacji architektury umysłu można wyjaśnić procesy centralne, a także wiele procesów, jak np. czytanie, które nie znajdowało wyjaśnienia w modularności zogniskowanej dziedzinowo. Nie ma potrzeby zakładania bezwzględnej izolacji systemów wejścia/ procesów percepcyjnych, które tworzą



moduły w wąskim znaczeniu od procesów czysto poznawczych, rozumianych jako moduły w szerokim znaczeniu.

Analizując interpretację architektury modularnej dokonanej przez R. Jackendoffa można sformułować dość paradoksalny wniosek, iż jego koncepcja z jednej strony osłabia, z drugiej zaś strony radykalizuje pierwotny zamiar J. Fodora<sup>13</sup>. Radykalizacja polega na tym, iż koncepcja ta zakłada możliwość opisu tych zjawisk umysłowych, które w ujęciu J. Fodora pozostawały z definicji niemodularne, tj. znaczne osłabienie tez J. Fodora polega na tym, iż modułom zostały odebrane cechy, które dla J. Fodora były dystynktywnymi cechami modułu, ich cechami definicyjnymi. Chodzi tu zarówno o dziedzinowe zdefiniowanie, informacyjne odizolowanie, szybkość działania. Wydaje się, iż powyższa strategia badawcza umożliwia bardziej realistyczne ujęcie analizowanych zjawisk. Według R. Jackendoffa, tylko za cenę osłabienia pewnych cech modułu, które czyniły go hermetycznym i mało plastycznym procesorem, można odnieść pojęcie modularności do struktur pojęciowych, aczkolwiek dyskusyjne jest postulowanie istnienia hipotetycznego modułu poznania społecznego (*faculty of social cognition*), jak też niejasny jest nadal zbiór relacji między wymienianymi przez R. Jackendoffa modułami tj. modułem poznania fizyczno-przestrzennego, władzą mówienia, władzą panowania nad usytuowaniem własnego ciała oraz strukturą pojęciową. Znaczącym jest jednakże fakt, iż R. Jackendoff nie tylko broni tezy o autonomii strukturalnej i genetycznej modułu poznania społecznego i jej niezależności od wiedzy fizycznej, ale podkreśla jego realność i umocowanie argumentacyjne.

S. Pinker i Ray Jackendoff (2005) nie zgadzają się ponadto ze stale obecną w teorii Chomsky'ego próbą izolowania modułu językowego od innych modułów poznawczych<sup>14</sup>, choć widzą sens w rozróżnianiu zdolności językowego w wąskim znaczeniu i godzą się na wydzielenie elementów sensorycznych, motorycznych i pojęciowych z wąskiego rozumienia języka, nie zgadzają się jednak z twierdzeniem, że rekursywność jest wyjątkową i wyłączną cechą ludzkich zdolności językowych w wąskim znaczeniu, która wyewoluowała ze względu na funkcję odmienną niż komunikacja i że ten stan rzeczy fałsyfikuje hipotezę, iż język stanowi adaptację.

<sup>13</sup> Jeżeli przyjmiemy – zdaniem R. Jackendoff'a (2002: 229) – że istnieje naturalne, stopniowalne przejście od systemu względnie modularnego do niemodularnego, precyzyjne wskazanie granic staje się czymś niewykonalnym.

<sup>14</sup> Z punktu widzenia R. Jackendoffa (2002) najrozsądniejsza wydaje się hipoteza, iż składni przysługuje częściowa niezależność, co oznacza, iż ma ona o tyle specyficzną pozycję w systemie poznawczym, iż może być uznana za najsilniej izolowany komponent tego systemu, determinuje, ale nie podlega determinacji. Ponadto R. Jackendoff przyjmuje, iż wiedza o świecie i wiedza o języku nie stanowią dwóch osobnych władz poznawczych, czyli niezależnych wobec siebie baz danych, jak twierdził N. Chomsky, przytaczając tezę na rzecz modularności.

## 7.

Szczególnie dyskusyjną okazała się teza J. Fodora zakładająca, iż centralny system poznawczy ma charakter amodularny i holistyczny. Przeciwnemu twierdzeniu występują także zwolennicy poglądu określanego mianem modularyzmu w wersji radykalnej, który zakłada, iż cały system poznawczy składa się z modułów, tj. umysł jest skonstruowany w całości z osobnych, niepenetrowalnych dla siebie modułów, które zostały powołane do życia przez ewolucję (D. Sperber 2002, 2005, L. Cosmides, J. Tooby 1992; S. Pinker 1997; H. C. Barrett 2005; H. C. Barrett, R. Kurzban 2006). Innymi słowy, centralny system poznawczy, analogicznie jak cała gama systemów wejściowych i wyjściowych, jest zmodularyzowany, tj. posiada strukturę modularną. W ramach *teorii zmasowanej modularności* przyjmuje się tym samym, że procesy generujące myśli (przekonania), stojące u podstaw podejmowania decyzji, są również z natury modularne i mają bogate połączenia z innymi subsystemami. Zwolennicy radykalnej opcji modularnej wskazując na istnienie interakcji między systemem konceptualnym i językowym, dowodzą, że system konceptualny nie jest kształtowany lub modelowany przez język, ale jedynie przez niego wzmacniany lub osłabiany. Idea modularności budzi coraz większe zainteresowanie antropologów kulturowych, którzy zmierzają do wyjaśnienia inwariantnych cech umysłu ludzkiego, swoistej uniwersalnej gramatyki kulturowej, odkrywanych w różnych, empirycznie odmiennych środowiskach kulturowych<sup>15</sup>.

Zwolennicy wspomnianego wyżej konstruktywizmu poznawczego, a wśród nich m.in. A. Karmiloff-Smith (1992, 1999), proponują tezę sugerującą, iż modularność nie musi ograniczać się do natywizmu, bowiem należy przypuszczać, iż modularność nie jest stanem wyjściowym, ile efektem rozwoju poznawczego, jest procesem dynamicznym kształtującym się w zależności od bodźców. Specjalizacja zachodzi stopniowo i jest efektem wcześniejszych typowych konfiguracji przetwarzania danych – w świetle tych założeń wstępnych A. Karmiloff-Smith godzi się jedynie z tym, że moduły są strukturami wyspecjalizowanymi treściowo, jednak ma jednocześnie poważne zastrzeżenia do wszystkich pozostałych cech przypisywanych modułom. Ścisłej rzecz ujmując, twierdzi ona, że procesy poznawcze w trakcie procesu ontogenetycznego:

- (a) stają się hermetyczne (prawdopodobnie wskutek przeuczenia), co oznacza, że można powiedzieć, że stają się hermetyczne, ale tylko diachronicznie, nie zaś synchronicznie;
- (b) stają się coraz bardziej dostępne dla przekonań i pragnień, co jest wynikiem reprezentacyjnej redeskrypcji własności wewnętrznych procesów poznawczych

<sup>15</sup> Na ironię być może zakrawa fakt, że J. Fodor (2000) należy dziś do najbardziej wyrazistych krytyków tej teorii.

(umiejętności odkrywania swej wewnętrznej architektury, którą nabywamy z wiekiem);

- (c) wreszcie pewne nieliczne wyspecjalizowane treściowo informacje są częścią programu epigenetycznego ujawniającego się w ontogenezie, jednak ani hermetyczność modułów, ani ich hipotetyczna niedostępność dla jednostki centralnej nie jest genetycznie zaprogramowana.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż przeciwnicy tezy o modularnej strukturze umysłu wysuwają argument, że dotychczas nie przedstawiono w pełni taksonomii mentalnych modułów oraz że nie zlokalizowano ich w naszym mózgu w sposób przekonujący. Nadal nie wiemy, jakie związki zachodzą pomiędzy modułami umysłu a mózgiem. Jest prawdą, że istnieje wiele rozbieżności co do definicji, jak też ilości modułów poznawczych. Jest prawdą, że mimo szeroko zakrojonych dziś badań na temat modularnej struktury umysłu i języka, nie wypracowano jeszcze jednolitego programu badań. Jest też prawdą, że neurobiologiczne podstawy modułów nie są dobrze rozpoznane. W kontekście naturalistycznym nauk kognitywnych argumentuje się zazwyczaj, iż ostateczne rozstrzygnięcie problemu modularności umysłu będzie w znacznym stopniu zależeć od postępów w neurobiologii. A zatem zakłada się, że tezę o istnieniu modułów będzie można w pełni odpowiedzialnie przyjąć dopiero wtedy, gdy uda się zidentyfikować ich neurobiologiczne podstawy/korelaty. Zdobywcze neuronauk kognitywnych stanowią obecnie swoiste intelektualne wyzwanie dla przedstawicieli wielu dyscyplin humanistycznych. Ten styk nauk humanistycznych i przyrodniczych, tj. naturalistyczny kontekst nauk kognitywnych, może okazać się wyjątkowo twórczy zwłaszcza dla tych badaczy, w tym też dla współczesnych lingwistów i glottodydaktyków, którzy z odwagą, z wewnętrzną dyscypliną i odpowiedzialnością metodologiczną podejmą dalsze badania specyficznych i unikalnych własności ludzkiego systemu poznawczego, jego architektury i funkcji, np. traktując wymiar kognitywny i neurobiologiczny w sposób komplementarny.

## 8.

Czas na konstatację. Istnieją przesłanki, aby twierdzić, iż współcześnie na gruncie nauk kognitywnych dominuje postawa badawcza zwana modularyzmem. Modularyzm wydaje się być najlepszym opisem struktury/ architektury i wewnętrznego funkcjonowania umysłu/ systemu poznawczego człowieka, w tym języka naturalnego. Modularna teoria umysłu pozwoli, moim zdaniem, przejść na poziom wyjaśnień szczegółowych także w badaniach empirycznych prowadzonych w lingwistyce i glottodydaktyce.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, J. R. (1993), *Rules of Mind*. New York.
- ANDERSON, J. R. (1995), *Cognitive Psychology and its Implications*. New York.
- BARRETT, C. (2005), *Enzymatic computation and cognitive modularity*, (w:) *Mind & Language*, 20, 259–287.
- BARRETT, C./ R. KURZBAN (2006), *Modularity in cognition: Framing the debate*, (w:) *Psychological Review*, 113, 628–647.
- BOBROWSKI, I. (2009), *O dwóch kognitywizmach*, (w:) *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego LXZ*, 57–67.
- CARRUTHERS, P. (2006), *The Architecture of the Mind*. Oxford.
- CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Dordrecht.
- CHOMSKY, N. (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York.
- CHOMSKY, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Mass.
- CHOMSKY, N. (1995), *The Minimalist Program*. MA/ London, Cambridge Mass.
- CHOMSKY, N. (1990), *Sprache und Politik*. Berlin.
- CHOMSKY, N. (2000), *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, MA.
- CHOMSKY, N. (2005), *O naturze i języku*. tłum. J. Lang, Poznań.
- COSMIDES, L./ J. TOOBY (1992), *Cognitive adaptations for social exchange*, (w:) J. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby (red.), *The Adapted Mind*. Oxford. 163–228.
- DAMASIO, A. (2006), *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 3 Aufl., Berlin.
- EDELMAN, G. (2004), *Das Licht des Geistes. Wie Bewusstsein entsteht*. Düsseldorf.
- ENGEL, A. K. (2006), *Neuronale Grundlagen der Merkmalsintegration*, (w:) H. O. Karnath, P. Thier (red.), *Neuropsychologie*. Heidelberg. 55–65.
- FODOR, J. (1983), *The Modularity of Mind*. Cambridge MA.
- FODOR, J. (1984/1990), *Observation Reconsidered*, (w:) *Philosophy of Science* 51, 23–43, (przedruk w J. FODOR (1990), 231–251).
- FODOR, J. (1985), *Précis of The Modularity of Mind*, (w:) *The Behavioral and Brain Sciences* 8, 1–42.
- FODOR, J. (1990), *A Theory of Content and Other Essays*. Cambridge MA.
- FODOR, J. (1998), *Concepts. Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford.
- FODOR, J. (2000), *The Mind Doesn't Work That Way*. Cambridge MA.
- FODOR, J. (2001), *Language, Thought and Compositionality*, (w:) *Mind and Language* 16.1, 1–15.
- FODOR, J. (2011), *Język myśli LOT2*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) B. L. J. Kaczmarek (red.), *Opuscula logopaedica – in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin. 25–47.
- GRUCZA, F. (1994), *O wieloznaczności wyrazu „język” heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 13, 7–39.
- GRUCZA, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 7–21.
- GRUCZA, F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 20, 5–48.
- GRUCZA, F. (2010), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* 3/2010, 258–274.

- HOLLAND, J. (1999), *Emergence: From Chaos to Order*. New York.
- HUBEL, D. (1988), *Eye, brain, and vision*. New York.
- HÜSING, B./ L. JÄNCKE/ B. TAG (2006), *Impact Assessment of Neuroimaging*. Zürich, Singen.
- JACKENDOFF, R. (1992), *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. London.
- JACKENDOFF, R. (2002), *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. New York.
- JACKENDOFF, R. (2007), *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. Cambridge, MA.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA.
- KARMILOFF-SMIT, H. A. (1999), *Modularity*, (w:) R. Wilson, F. Keil (red.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA. 558–560.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago.
- LAKOFF, G./ M. JOHNSON, (1980), *Metaphors we live by*. Chicago.
- LAKOFF, G./ M. JOHNSON (1988), *Metafora w naszym życiu*. Tłum. T. P. Krzeszowski. Warszawa.
- MARR, D. (1982), *Vision*. San Francisco.
- MOROWITZ, H. (2002), *The Emergence of Everything How the Word Become Complex*. New York.
- PINKER, S. (1984), *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass.
- PINKER, S. (1996), *Der Sprachinstinkt*. München.
- PINKER, S. (2000), *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg.
- PINKER, S. (2002), *The blank slate: the modern denial of human nature*. London.
- PINKER, S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańsk.
- PINKER, S./ R. JACKENDOFF (2005), *The faculty of language: What's special about it?*, (w:) *Cognition* 95. 201–236.
- POCZOBUT, R. (2002), *Odmiany emergencji w zastosowaniach do ontologii umysłu*, (w:) *Roczniki Filozoficzne KUL*, 50, z. 1. 405–408.
- RUMELHART, D. E./ J. L. McCLELLAND (1986), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Vol. I. Cambridge, MA.
- SADOWNIK, B. (1997), *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin.
- SADOWNIK, B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin.
- SADOWNIK, B. (2000), *Fremdspracherwerb als Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik*, (w:) *Niemiecki w Dialogu/ Deutsch im Dialog* 2. 46–73.
- SADOWNIK, B. (2010), *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin.
- SHEPARD, R. (1990), *Mind sights: Original visual illusions, ambiguities, and other anomalies*. New York.
- STELAMSZCZYK, P. (2006), *Gramatyka generatywna w poszukiwaniu istoty języka*, (w:) *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (202). 113–131.
- STELAMSZCZYK, P. (2011), *Historyczne i metodologiczne uwarunkowania współczesnego generatywizmu*, (w:) *Linguistica Copernica* 1(5). 15–32.
- TAYLOR, J. R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Kraków.
- SPERBER, D. (2002), *In defense of massive modularity*, (w:) E. Dupoux (red.), *Language, Brain and Cognitive Development*. Cambridge, MA. 47–57.
- SPERBER, D. (2005), *Modularity and Relevance: How Can a Massively Modular Mind Be Flexible and Context-Sensitive*, (w:) P. Carruthers, S. Laurence, S. Stich (red.), *The Innate Mind: Structure and Content*. New York. 67–88.

**Teresa SIEK-PISKOZUB**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki**

### **Abstract:**

#### **Intercultural communicative competence as a challenge to foreign language education**

The concept of language competence has evolved over the decades from linguistic competence (Noam Chomsky) via communicative competence (Dell Hymes) to intercultural communicative competence (Michael Byram). The process of communication has attracted attention of numerous researchers from different disciplines: linguistics and applied linguistics, language education, ethnography and cross-cultural communication. The popular communicative-language-teaching (CLT) approach has been recently criticised for the concept of the language competence it is based on. Some international researchers point to a too narrow native-speaker-based idea of the competence which does not guarantee success in the cross-cultural encounters. Researchers observe the tendency to develop communication survival skills. Teaching materials which for many language teachers are the main source of target culture are usually concerned with what is referred to as objective culture. In the article we discuss different concepts of language competence which needs to be extended to an intercultural communicative competence (ICC), if interlocutors originating from different cultures are to achieve their communication goal in the process of cross-cultural communication. Some selected studies attempting to evaluate ICC of language teachers are referred to. On the basis of the studies one may conclude that our knowledge on the levels of ICC in foreign language teachers in Poland and abroad is still unsatisfactory. Teaching materials are not always helpful in this respect either.

### **Wstęp**

W ostatnim czasie tematem nurtującym glottodydaktyków jest tzw. *międzykulturowa kompetencja komunikacyjna* (MKK). Zainteresowanie MKK jest naturalną konsekwencją uznania za cel glottodydaktyczny rozwoju *kompetencji komunikacyjnej* w języku obcym. Trwająca od dziesiątków lat dyskusja nad tym czym jest znajomość języka wśród specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, które w sposób naturalny wpływały na koncepcje w obrębie dydaktyki języka obcego, dotyczy coraz bardziej szczegółowych zagadnień i kieruje procesy badawcze na



zjawiska związane z nabywaniem kompetencji i komunikowaniem przy użyciu języka obcego. W artykule skupimy się na wzroście znaczenia procesu komunikacji za sprawą przyjęcia kompetencji komunikacyjnej jako celu edukacji językowej. Ograniczenia pierwotnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, w dużej mierze odwołującej się do kompetencji rodzimego użytkownika języka, stały się powodem zwrócenia uwagi na zjawiska komunikacji międzykulturowej w języku obcym i wynikających stąd trudności. Postulat rozwoju MKK w trakcie procesu nauczania języka obcego zaczyna znajdować zrozumienie wśród coraz liczniejszej grupy glottodydaktyków. Jednakże nie wszyscy nauczyciele wydają się być dobrze przygotowani do rozwoju tak rozumianej kompetencji wśród swoich uczniów. Nie zawsze też znajdują w tym względzie wsparcie w materiałach glottodydaktycznych.

### 1. Kompetencja komunikacyjna jako cel glottodydaktyki

Termin *kompetencja komunikacyjna* (ang. *communicative competence*) został zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę D. Hymesa (1966, 1971). D. Hymes (1974) wprowadza rozróżnienie między językową *umiejętnością komunikacyjną* (ang. *language communicative ability*) a *komunikacyjnym użyciem języka* (ang. *communicative language use*). Inspirowany koncepcją N. Chomskiego (1965), rozróżniającą *językową kompetencję* i *użycie języka*, uważa jednak, że istnieje również kompetencja dotycząca użycia języka, która jest czymś innym niż faktycznym użyciem języka w procesie komunikacji. Jego teoria uwzględnia znajomość kompetencji gramatycznej, ale też akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi w różnych sytuacjach i będących w różnych wzajemnych relacjach. W modelu D. Hymesa występuje więc komponent lingwistyczny, psycholingwistyczny, socjolingwistyczny i probabilistyczny.

Badacze tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej zwrócili uwagę na zjawisko, które określili jako *komunikacyjną gotowość* (ang. *willingness to communicate*). J. C. McCrosky i V. P. Richmond (1987) zdefiniowali owo zjawisko jako tendencję do angażowania się w proces komunikacji. Zdaniem autorów (J. C. McCrosky i V. P. Richmond 1990) komunikacyjna gotowość zależy od poziomu stresu i kompetencji. A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (2011: 122), na podstawie analizy różnych badań dotyczących komunikacyjnej gotowości, stwierdzają, że poziom jej zależny jest też od kraju pochodzenia i kultury, poziomu bliskości rozmówców, poziomu formalności sytuacji, tematu dyskusji oraz liczby uczestników. A więc decyzja o zaangażowaniu się w dyskusję nawet w języku ojczystym (J1) jest uwarunkowana licznymi czynnikami.



Choć podobnie jak *kompetencja*, pojęcie *kompetencja komunikacyjna* powstało w odniesieniu do języka ojczystego, to oddziaływało również na koncepcje powstałe w odniesieniu do nabywania języka nie-ojczystego (J2). Rozbudowując teorię D. Hymesa, M. Canale i M. Swain (1980: 29) zaproponowali model kompetencji komunikacyjnej, w którym obok *kompetencji gramatycznej*, znalazły się *kompetencja dyskursywna*, *kompetencja socjolingwistyczna* i *kompetencja strategiczna*. Tę ostatnią zdefiniowali jako „werbalne i niewerbalne strategie, które mogą zostać zastosowane w celu kompensowania zakłóceń w komunikacji przez czynniki związane z użyciem [języka] lub przez niewystarczającą wiedzę” (s. 30, [tłumaczenie własne TSP]). W modelu tym kompetencja strategiczna ma status specjalny – jest uzupełnieniem dwu typów kompetencji, tj. pozwalała na kompensowanie braków w znajomości systemu językowego i/ lub wiedzy socjokulturowej. W ten sposób uwzględnione zostało użycie systemu językowego a także funkcjonalne aspekty kompetencji.

Z czasem na użytek nabywania kompetencji w J2 proponowano coraz bardziej złożone modele kompetencji językowej (np. L. F. Bachman 1990, M. Celce-Murcia i in. 1995, M. Dakowska 1995). Wszystkie one podkreślały interakcyjny charakter kompetencji komunikacyjnej, jak i osobnicze uwarunkowania.

Na przykład L. F. Bachman (1990), zainteresowany możliwością testowania kompetencji językowej, zwrócił uwagę na procesy, dzięki którym poszczególne komponenty wchodziły we wzajemne relacje, oraz na wpływ kontekstu, w którym zachodzi użycie języka. L. F. Bachman wprowadził kategorie nadrzędne *kompetencję organizacyjną* i *kompetencję pragmatyczną*, a także podzielił wymienione przez M. Canale’a i M. Swain kompetencje na pod-kategorie, oddzielając wszakże od owych wzajemnych relacji kompetencję strategiczną, która, jego zdaniem, jest zdolnością ogólnego rozumowania, pozwalającą na negocjowanie znaczenia w danym kontekście; ma więc wpływ na komunikację, jednakże nie jest kompetencją dotyczącą tylko języka, ale również wiedzy, jaką dysponuje osoba komunikująca się. Słabe teoretyczne umocowanie kompetencji strategicznej stało się powodem krytyki modelu autora.

M. Celce-Murcia i in. (1995: 9–10) wykorzystali w swoim modelu kompetencji komponenty modelu M. Canale’a i M. Swain, integrując je z niektórymi elementami bardzo złożonej struktury modelu L. F. Bachmana. Ich model zbudowany jest z trzech poziomów operacyjnych zaangażowanych w proces komunikacji. Autorzy przedstawiają je jako 3 nakładające się na siebie sfery. Pierwszy poziom, stanowiący *bloki konstrukcyjne* modelu (ang. *building blocks*), składa się z czterech pod-kompetencji: *kompetencji lingwistycznej*, odpowiadającej w modelu Canale’a i Swain (1980) kompetencji gramatycznej, *kompetencji formulaicznej* (ang. *formulaic competence*) nie wyodrębnionej w innych modelach a odnoszącej się do znajomości wypowiedzi rutynowych, kolokacji, idiomów i ram leksykalnych, *kompetencji socjokulturowej*, uwzględnionej również w modelu autorów, ale nazwanej socjolingwistyczną, oraz dodatkowo *kompetencji interakcyjnej* (ang. *interactional competence*), którą opisują jako kompetencję w realizowaniu/ zawieraniu i rozumieniu wydarzeń komunikacyj-

nych poprzez użycie i interpretację aktów mowy i ich zbiorów. Ów trzeci składnik przypomina *kompetencję illokucyjną* (pod-kategoria kompetencji pragmatycznej z modelu L. F. Bachmana). Te cztery pod-kompetencje odpowiadają za tworzenie tekstu, a więc wpływają na *kompetencję dyskursu*, który w ich modelu stanowi sferę drugą. Najwyższym poziomem kompetencji jest *kompetencja strategiczna*, która nadzoruje cały proces tworzenia wypowiedzi, a więc kontroluje owe trzy bloki konstrukcyjne, poprzez angażowanie takich umiejętności, jak: negocjowanie znaczeń, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych czy kompensowanie braków w którejkolwiek z kompetencji zawartej w modelu (M. Celce-Murcia 2007: 45).

Kompetencja strategiczna stała się obiektem badań licznych językoznawców, którzy poddali analizie *strategie komunikacyjne/ kompensacyjne* użytkowników J2 (zob. np. S. Savignon 1983, R. Ellis 1984, C. Færch i G. Kasper 1986, E. Tarone i G. Yule 1989, E. Białystok 1990, Z. Dörnyei 1995), wnioskując o włączenie treningu strategicznego do procesu glottodydaktycznego. W tym celu tworzone bywają też materiały nauczające uczniów, jak się uczyć języka, gdzie uwzględnia się również strategie kompensacyjne (np. H. D. Brown 1989, G. Ellis i B. Sinclair 1989).

Praktycznym zastosowaniem koncepcji wywodzących się z socjolingwistycznego podejścia do kompetencji językowej jest *podejście komunikacyjne* w nauczaniu (ang. *Communicative Language Teaching*) opisane np. przez J. Sheilsa (1988). Wprawdzie, jak zauważyła H. Komorowska (1988), która jako pierwsza w sposób praktyczny przybliżyła polskiemu nauczycielowi języka obcego owo podejście, nie jest ono jednorodne, ale wspólny jest nacisk na zorientowaną na cel interakcję w procesie komunikacji, lukę informacyjną i negocjowanie znaczenia. W nauczaniu tym, bardziej niż na formalne aspekty języka, nacisk położony jest na płynność i funkcje komunikacyjne. Na użytek nauczania rozwijającego kompetencję komunikacyjną stworzono programy nauczania określające nośniki poszczególnych komponentów kompetencji komunikacyjnej (np. J. A. van Ek i J. Trim 1993, *Threshold Level* 1990), które stały się podstawą programów, na jakich następnie oparli się twórcy materiałów glottodydaktycznych. Ten nacisk na komunikację szczególnie wyraźny jest właśnie w materiałach nauczania, które wykorzystują naturalne konteksty komunikacyjne, materiały (semi)autentyczne, integrują sprawności itp. W mniejszym stopniu w materiałach glottodydaktycznych uwzględniony bywa trening strategiczny, który postulowany jest przez wielu badaczy kompetencji komunikacyjnej (zob. np. Z. Dörnyei 1995), a także stanowi ważne kryterium oceny adekwatności materiałów nauczania (kryterium 12 zgodnie z polską *Podstawą programową dla języków obcych* z 2009). Umiejętność treningu strategicznego musi być więc ważnym składnikiem kompetencji nauczyciela języków obcych.

Jednakże w ostatnim czasie nawet podejście komunikacyjne spotkało się z krytyką, jako to, które nie uwzględnia wszystkich uwarunkowań i kompetencji niezbędnych w procesie komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych, między którymi dochodzić może do licznych nieporozumień, niespowodowanych

poziomem kompetencji gramatycznej czy sprawności komunikacyjnych, ale całą mentalną strukturą ukształtowaną przez kulturę, na co wskazuje np. M. Paradis (2004) analizujący zjawisko dwujęzyczności. Specjaliści od komunikacji interkulturowej jednoznacznie stwierdzają, że aby skutecznie się komunikować z przedstawicielami innych kultur i obszarów geograficzno-językowych nie wystarczy znajomość samego języka obcego, ponieważ wiele nieporozumień ma swoje źródło na poziomie komunikacji międzyosobniczej/ interpersonalnej oraz braku umiejętności ustanawiania i podtrzymywania własnej tożsamości oraz tożsamości osób zaangażowanych w interakcję (zob. np. C. Kramsch 1993, M. Byram 1997, J. Mikułowski-Pomorski 2006, L. Aleksandrowicz-Pędich 2007). C. Kramsch (1993) uważa, że w komunikacji międzykulturowej interlokutorzy przyjmują inne percepcje niż w komunikacji w ramach rodzimej kultury. Zajmują oni tzw. *trzecie miejsce* (ang. *third place*), polegające na syntetyzowaniu elementów różnych kultur i ustaleniu własnych interpretacji różnic między danymi kulturami. Można więc przyjąć, że to braki nie tylko w kompetencji komunikacyjnej ale też wiedzy o kulturze interlokutora i też w mniej jednorodnej kompetencji strategicznej nie pozwalają osobom komunikującym się z różnych obszarów kulturowych i językowych osiągnąć właściwy poziom porozumienia. Ponadto dostrzega się, że opracowane na użytek podejścia komunikacyjnego zadania zawarte w materiałach glottodydaktycznych, mające rozwijać kompetencję komunikacyjną w warunkach edukacyjnych, mają redukcjonistyczną tendencję do opierania się na neutralnej pod względem socjokulturowym umiejętności komunikowania się wyidealizowanego mówcy-słuchacza (A. Nazari 2007: 202). Nauczanie komunikacyjne, jak zauważają M. Byram i C. Morgan (1994: 9), jest zagrożone pokusą kładzenia akcentu na ćwiczenie mechanicznych *konwersacyjnych sprawności przetrwania* (ang. *conversational survival skills*). L. Lázár (2007: 5) słusznie podkreśla, że dobra znajomość gramatyki, bogate słownictwo, kilka zapamiętanych aktów mowy i znajomość kilku faktów kulturowych nie pomogą w komunikacji nie-rodzimyemu użytkownikowi języka w funkcjonowaniu w innej społeczności, negocjowaniu, zawieraniu przyjaźni itp. Nie pomoże im w tym też wymowa zbliżona do rodzimego użytkownika języka. Nauczanie języka, co jest celem glottodydaktyki, ma więc dwie strony, stronę językową i stronę kulturową i, jak zauważa K. Risager (2005: vii), ich integracja jest prawdziwym wyzwaniem dla glottodydaktyków.

## 2. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna

Ograniczenia koncepcji kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do J2 spowodowały zainteresowanie tzw. *międzykulturową kompetencją komunikacyjną* (MKK). Koncepcja ta popularyzowana jest np. przez M. Byrama (1997). Wprawdzie kultura zawsze była ważnym składnikiem treści wykorzystywanych w naucza-

niu języka obcego, lecz w przeszłości koncentrowano się na tzw. kulturze przez duże K, tj. osiągnięciach danej wspólnoty kulturowej. MKK różni się jakościowo od kompetencji, jaką posiadają rodzimi użytkownicy języka komunikujący się w swoich środowiskach.

Jak odnotowuje P. Romanowski (2011: 11–12), zainteresowanie problemem komunikacji międzykulturowej ma już długą historię sięgającą początków czasów nowożytnych, np. temu m.in. służyły podróże Herodota (V w. n.e.) odbywane w celu poznania innych kultur czy też okres krucjat, jak również lata wielkich odkryć geograficznych. Jednakże metody badawcze komunikacji międzykulturowej opracowane zostały dopiero w XX wieku po II wojnie światowej. Wtedy też powstała nowa dyscyplina naukowa, mająca za zadanie usprawnienie kontaktów międzynarodowych i zagwarantowanie pokoju na świecie w przyszłości. Amerykańscy etnografowie i antropolodzy ze wsparciem językoznawców podejmowali wielokrotne próby badania takich kultur, jak meksykańska, japońska czy krajów Ameryki Południowej i Azji.

Pojawienie się komunikacji międzykulturowej jako dyscypliny nastąpiło wraz z publikacją w 1959 r. przez E. Halla pracy pod tytułem pt. *The silent language* [pol. *Bezgłośny język*]. E. Hall podjął się złożonej analizy zależności pomiędzy kulturą a komunikacją. Komunikacja międzykulturowa od samego początku swego istnienia stanowiła dziedzinę interdyscyplinarną, która zapożyczyła wiele pojęć z takich nauk, jak etnografia, antropologia, socjologia, psychologia ale też językoznawstwo. Początkowo celem studiów międzykulturowych było poznanie i zrozumienie kultury docelowej. W latach 90-tych zwrócono uwagę na konieczność znajomości własnej kultury w celu zminimalizowania prawdopodobieństwa niepowodzenia komunikacyjnego w kontaktach międzykulturowych (np. G. Hofstede 1986, 1994, J. Bartimński 1990, A. Kapciak i in. 1995, 1996).

Kultura w kontekście komunikacji międzykulturowej definiowana jest na szereg różnych sposobów. Wielokrotnie podkreśla się jej nierozzerwalny związek z językiem, powołując się na hipotezę Sapira-Whorfa (tzw. *Teoria relatywizmu językowego*), która postuluje, że używany język wpływa na sposób myślenia. Język jako główny środek komunikacji międzyosobowej był wielokrotnie definiowany przez językoznawców różnych orientacji (np. J. N. Baudouin de Courteney 1889/1974, E. Sapir 1921, N. Chomsky 1957, F. Grucza 1976). W kontekście komunikacji międzykulturowej traktuje się go jako m.in. system znaczeń, narzędzie przekazu kulturowego, siłę odciskającą znamię w umysłach i czynnościach rozmówców (Damen 1987). Moran (2003) twierdzi także, że każda osoba zanurzona w danej kulturze widzi i słyszy wokół siebie język w jego formach werbalnych i niewerbalnych, stąd idea o nierozzerwalności języka i kultury, ponieważ język obejmuje produkty, praktyki oraz społeczności, które są naznaczone odpowiednimi cechami danej kultury. S. Stempleski i B. Tomalin (1993), mówiąc o składnikach kultury, wymieniają język jako czynnik kluczowy. Wprawdzie F. Kluckhohn i F. Strodtbeck (1961), ba-

dając pięć różnych społeczności odmiennych pod względem mowy i kultury, doszli do wniosku, że każda kultura korzysta z tego samego systemu wartości, stwierdzili jednak też, że tym co je odróżnia jest hierarchia tych wartości.

Dwoistość kultury podkreślają T. Brake i in. (1995) korzystający z metafory góry lodowej zaproponowanej przez G. Weavera (1993). Jej wierzchołek to kultura sprecyzowana i widoczna gołym okiem, słyszalna i/ lub dotykalna, natomiast to, co jest dwuznaczne, znajduje się pod powierzchnią wody. Są to przekonania, wartości schematy myślowe i mity. Stąd można mówić o potencjalnych trudnościach, na jakie jesteśmy narażeni przemieszczając się między kulturami. Rozmówca międzykulturowy może wstępnie uzyskać tylko dostęp do niewielkiej części kultury swojego rozmówcy (tzw. *kultury obiektywnej*), podczas gdy jej sedno (tzw. *kultura subiektywna*) pozostaje niejasne. Dlatego w komunikacji międzykulturowej napotykamy na tyle trudności i niepowodzeń. J. Mikułowski-Pomorski (2006) uważa, iż aby zniwelować bariery między kulturami należy najpierw przyjrzeć się podobieństwom kulturowym między komunikującymi się przedstawicielami. W przeciwieństwie do niego, L. M. Barna (1998) postuluje, aby najpierw zbadać różnice kulturowe, które nazywa *napotykanymi przeszkodami* (ang. *stumbling blocks*). Są to: etnocentryzm, uprzedzenia i stereotypy, silny niepokój, założenie o tym, że istnieje więcej różnic niż podobieństw, znajomość języka komunikacji oraz nieporozumienia niewerbalne. Zgadzam się z opinią A. J. Liddicoata (2002), że oba te podejścia są komplementarne i powinny znaleźć zastosowanie w dydaktyce języka obcego.

Badacze procesów komunikacji międzyjęzykowej zwrócili też uwagę na znaczenie wspomnianego już zjawiska komunikacyjnej gotowości, podkreślając wszakże (zob. np. P. D. MacIntyre i in. 1998: 546), że nie przekłada się ono bezpośrednio na poziom gotowości komunikacyjnej w języku ojczystym. Wspomniani autorzy zaproponowali sześciopoziomową piramidę, która wskazuje na potencjalne wpływy prowadzące do aktu komunikowania się w języku docelowym, co stanowi zwieńczenie owej piramidy. Uwzględniono tu takie czynniki jak: relacje wewnątrzgrupowe i czynniki osobowościowe komunikujących się, kontekst emocjonalny i poznawczy danej jednostki w odniesieniu do grupy docelowej, sytuację społeczną i kompetencję komunikacyjną uczestników, czynniki motywacyjne, chęć komunikowania się z daną osobą, jak również komunikacyjną pewność siebie w momencie aktu komunikacji oraz ogólnie rozumianą chęć komunikowania się (tj. komunikacyjną gotowość). W kontekście komunikacji w języku obcym P. D. MacIntyre i in. (1998: 547) definiują zjawisko komunikacyjnej gotowości jako chęć zaangażowania się w dyskurs w danym czasie z daną osobą lub osobami przy użyciu J2. T. Yashima (2002), badająca komunikacyjną gotowość studentów japońskich, zidentyfikowała czynnik, który nazwała *postawą międzynarodową* (ang. *international posture*), jako ten który ma silny wpływ na komunikacyjną gotowość w J2. Badania A. Mystkowskiej-Wiertelak i A. Pietrzykowskiej (2011) nie potwierdzają aż tak silnego wpływu tego czynnika na komunikacyjną gotowość studentów polskich



(2,49 na 5 punktowej skali Likerta), ale autorki jednocześnie zauważają, że poziom gotowości komunikacyjnej w J2 badanych studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, był generalnie niski. Potwierdza to, że sprawności komunikacyjne w języku obcym, nie tylko w kontekście międzynarodowym, są niezwykle trudne do rozwoju i zależne od wielu i nie do końca jeszcze rozpoznanych czynników (zob. W. Wilczyńska 2002).

D. Nowacka, w swoich badaniach przy zastosowaniu różnych metod badawczych (obserwacji, retrospekcji i introspekcji), scharakteryzowała dostrzeżone bariery w procesie komunikacji w J2 w klasie na zajęciach z dydaktyki i praktycznej nauki języka angielskiego przyszłych nauczycieli tegoż języka. Składały się na nie problemy mające związek z samym językiem komunikacji, uczniami i ich zachowaniami w klasie oraz kontekstem klasy, który z samej swojej natury charakteryzuje się niedostateczną dla poznania zróżnicowanych rejestrów językowych oraz możliwych do przyjęcia ról, ilością niezbędnego dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej czasu (zob. np. D. Nowacka, T. Siek-Piskozub 2012).

Słowa i ich znaczenia są powiązane z kontekstem kulturowym, język i wzorce kulturowe zmieniają się w czasie i w zależności od sytuacji. M. Byram (1997) wręcz twierdzi, że język nie ma funkcji niezależnej od sytuacji, w której jest używany i zawsze odnosi się do kontekstu kulturowego (zob. np. F. Grucza 1989). Stwierdzenie to ma niezmiennie istotne znaczenie dla komunikacji międzykulturowej, ponieważ wyjaśnia potencjalne niepowodzenia rozmówców międzykulturowych, którzy podczas interakcji dokonują bezpośredniego transferu własnej wiedzy i doświadczeń kulturowych i międzykulturowych, co jest uzależnione od kontekstu kulturowego, z którego pochodzi. Jednocząca się Europa znajduje się w szczególnie ważnym, ale też trudnym momencie rozwoju. Jak bowiem zauważa B. Bartz (2011: 30–31):

(...) Europa nie jest już sumą historycznie niezmiennych, kulturalnych właściwości poszczególnych narodów. Objęci jesteśmy współcześnie europejską wspólnością zmian i wspólnością presji przeobrażeń, która określa splot europejskich interakcji. W reakcjach i odpowiedziach na wspólne wyzwania zauważalne są tak samo silne tendencje do konwergencji i transnacyjnych powiązań, jak i tendencje do fragmentaryzacji i transnacyjnych subkultur, które powstają poprzez upodobnienie się zachowań konsumpcyjnych, ofert kulturalnych i wolnego czasu, jak też przez telewizję i grupy rówieśników. Podczas, gdy cechy narodowej tożsamości kulturalnej powoli zanikają, europejska tożsamość kulturalna zdaje się stopniowo krystalizować w nowym historycznym procesie społecznej i kulturalnej dynamiki.

I dalej autor postuluje:

(...) Przy czym kultura w Europie musi być dynamiczna, a nie statyczna, otwarta, a nie zamknięta, zorientowana na przyszłość i zmiany, a nie rozumiana jako zachowawcza i potwierdzająca aktualne systemy.

Autor ubolewa nad faktem, że decydenci polityczni, gospodarczy, administracyjni i medialni późno i bez zrozumienia istoty kultury zaczynają myśleć o europejskiej polityce kulturalnej, podczas gdy powinna być ona traktowana na równorzędnych

prawach z polityką gospodarczą czy polityką bezpieczeństwa. B. Bartz (2011: 31–32) proponuje pięć sfer europejskiej polityki kulturalnej i wymienia ich elementy. Jedną z nich jest „sfera wielokulturowego wychowania i edukacji”, w której, obok potrzeby wprowadzenia europejskiego wymiaru do programów szkolnych, autor uwzględnia konieczności opanowania języków obcych w trakcie edukacji i wykorzystywania ich m.in. podczas wymian uczniów i nauczycieli między krajami europejskimi. Autor podkreśla też konieczność przekazywania i zdobywania wiedzy o Europie w kontekście dochodzenia do „europejskiego obywatelstwa”, opartego na wspólnych wartościach, takich jak niezależność, demokracja, równość szans i wzajemny szacunek, nie ograniczonych wszakże tylko do języków i kultur krajów członkowskich, ale też kultury migrantów i krajów kandydujących do wspólnoty.

O ile wymiany międzynarodowe stopniowo obejmują coraz szersze kręgi, to jednak wciąż daleko jest do postulowanej konieczności ukończenia części edukacji w innym kraju europejskim przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Natomiast programy nauczania w krajach europejskich zaczynają już uwzględniać kontekst europejski. Na przykład w ostatnich latach rozwój MKK ustanowiono m.in. celem edukacji w języku obcym. Wskazują na to materiały programowe, takie jak europejski system kształcenia językowego (*Common European Framework of reference for languages* [2001] 2003) oraz podręczniki i materiały szkoleniowe dla edukatorów nauczycieli języków obcych (L. Lázár i in. 2007, H. Komorowska 2009).

### 3. Problemy z rozwojem MKK na lekcji języka obcego

MKK jest kompetencją złożoną. W Byramowskim modelu wykorzystanym np. przez L. Lázára i in. (2007) dla kształcenia nauczycieli w duchu MKK zwraca się uwagę na potrzebę rozwoju wiedzy (ang. *knowledge*/ fr. *savoirs*) dotyczącej kultury docelowej w porównaniu z własną, czyli sprawności międzykulturowych, takich jak: rozpoznanie, interpretacja, analiza, negocjacja (ang. *know-how*/ fr. *savoir-faire*) oraz na potrzebę rozwoju tzw. postaw (ang. *being*/ fr. *savoir-être*). Autorzy pomijają oczywisty dziś już komponent sprawności komunikacyjnych (ang. *ability to communicate*/ fr. *savoir-apprendre*), który znajduje się w modelu M. Byrama i który jest głównym celem kształcenia językowego. Prowadzone badania, próbujące ocenić stan przygotowania nauczycieli języków obcych do rozwoju MKK wśród swoich uczniów, nie pozostawiają złudzeń, że jest on niezadawalający.

L. Sercu i in. (2005: 13-20), uwzględniając dane uzyskane od 424 nauczycieli języków obcych z 7 krajów, zauważają, że werbalnie deklarują oni chęć oraz oceniają, że są właściwie przygotowani do wprowadzania treści odnośnie do kultury nauczanego języka. Stwierdza się przy tym, że nie ma tu różnic między nauczycielami z krajów, gdzie podróżowanie i wymiany są bardzo intensywne, jak i tymi, gdzie tak nie



jest (w tym drugim kontekście wymienia się m.in. nauczycieli z Polski), to jednak, gdy przychodzi do definiowania celów edukacji językowej oraz stosowanych sposobów nauczania, nie znajduje to pokrycia w owych deklaracjach. Sercu stwierdza, że nauczyciele koncentrują się na wiedzy o kulturze i stosują transmisyjne podejście do nauczania oraz kładą nacisk na rozwój sprawności komunikacyjnych, a nie międzykulturowych sprawności komunikacyjnych. Wynika z tego, że nauczyciele nie posiadają dostatecznego poziomu wiedzy, sprawności i postaw międzykulturowych.

Również L. Aleksandrowicz-Pędich (2007) nie dostrzega różnic między poziomem MKK nauczycieli polskich i tych z innych krajów europejskich. Autorka wprowadza odnotowuje różnice w stopniu przygotowania poszczególnych nauczycieli, ale konkluduje, że generalnie poziom ów jest niezadawalający. Pozytywniej odnosi się natomiast do współczesnych podręczników nauczania języka angielskiego, ponieważ – jej zdaniem – stwarzają one okazję do podnoszenia świadomości międzykulturowej. Innego zdania jest natomiast Z. Chłopek (2009), która na podstawie danych od 106 polskich nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego uważa, że mają oni świadomość swojej roli jako mediatorów międzykulturowych, natomiast mniej pochlebnie wyraża się na temat analizowanych podręczników do nauczania języków obcych.

Czy MKK jest kompetencją, którą można świadomie rozwijać poprzez ukierunkowane kształcenie? Taki cel badawczy postawił sobie np. P. Romanowski (2011). Testował on efektywność opracowanego przez siebie kursu (16 godzin kontaktowych w programie stacjonarnym i 8 w zaocznym) mającego na celu rozwój MKK wśród studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, w jednej z wyższych szkół zawodowych i stwierdził wzrost pozytywnych postaw (przejawiających się w większej wrażliwości na różnice kulturowe) a zanik postaw negatywnych oraz rozwój sprawności międzykulturowych, takich jak większa pewność siebie w kontaktach międzykulturowych czy gotowość komunikowania się w języku angielskim. Autor nie badał jednak trwałości wyników czy też rzeczywistych, tj. potwierdzonych w autentycznej komunikacji międzykulturowej, wpływów owego treningu. Ocena poziomu MKK nie jest jednak zadaniem łatwym, o czym przekonała się D. Owczarek (2010), próbująca oszacować wpływ nauczania w kolegiach języków obcych na poziom kompetencji MKK przyszłych nauczycieli języka angielskiego, dokonując porównań między kompetencją studentów I i III roku.

#### 4. Wnioski

Łatwo zauważyć, że nasza wiedza na temat stopnia i sposobów rozwoju MKK wśród nauczycieli języków obcych jest niepełna. Niepełna jest też wiedza na temat sposobów rozwoju MKK wśród uczniów szczebli niższych. Wiedza deklarowana

w badaniach sondażowych nie musi być rzeczywistym odbiciem tego, co ma miejsce w klasie. Istnieje więc potrzeba szeroko zakrojonych badań w tym zakresie.

Proces rozwoju MKK nie jest łatwy i musi być to proces ciągły. W rozwój MKK powinni się też angażować nie tylko nauczyciele języka obcego, ale cały system edukacji, jak również społeczeństwo (np. poprzez media), w którym ów system funkcjonuje. Natomiast nauczyciele języków obcych na różnych poziomach nauczania nie mogą się uchylać przed kształtowaniem MKK u swoich podopiecznych. Mogą to czynić np. poprzez uwzględnianie treści o kulturach krajów danego języka skonfrontowanych z kulturą własną, a na wyższych poziomach językowych z różnymi kulturami. Pomagać w tym powinny podręczniki do nauki języka, ale to przecież nie jedyne źródło dostępnej wiedzy o innych krajach i kulturach. Podręczniki często koncentrują się na tradycyjnych informacjach dotyczących danego kraju (zob. np. M. Krawiec 2010), a nawet mogą być źródłem utrwalania stereotypów (A. Piórkowska 2005). Popularyzowana obecnie technika projektów z zasady zakłada dotarcie do różnych źródeł wiedzy i autonomizowanie ucznia w procesie docierania do owych źródeł. Dzięki temu proces glottodydaktyczny wspomagać będzie procesy poznawcze, a zwłaszcza rozwój wiedzy o otaczającym świecie, tj. wspomniane *savoirs*. Inna popularna technika – symulacje – może pomóc w rozwoju sprawności, tj. *savoir-apprendre* i *savoir-faire*, gdy problem umiejscowiony będzie w kontekście międzykulturowym (A. Lubecka 1998). Symulacje pozwolą słuchaczom lepiej przygotować się do uczestniczenia w wymianach międzynarodowych. Obserwacje tych, którzy już w takiej wymianie uczestniczyli, mogą być wykorzystane w klasowej symulacji, wzbogacając wachlarz wyrażanych opinii i proponowanych rozwiązań. Dzięki systematycznemu uczestniczeniu w takich technikach, jak symulacje na tematy międzykulturowe, wzrasta poziom świadomości uczących się, otwartość na innych, wrażliwość na zjawiska dyskryminacji i przesady, co w przyszłości może zaowocować otwartymi postawami wobec różnic kulturowych, ciekawością poznawczą (P. Romanowski 2011, T. Siek-Piskozub 2012a,b).

Pozostaje kwestią otwartą, czy sygnalizowane postawy i wyrażane opinie w trakcie badań sondażowych oraz uczestnictwa w symulacjach w klasie będą odbiciem rzeczywistych zachowań w autentycznej komunikacji międzykulturowej. Na wątpliwości te zwracali też uwagę uczestnicy mojego seminarium poświęconego MKK, którzy wprawdzie deklarowali otwartość, przyjmowali tolerancyjne postawy wobec różnic oraz ciekawość i otwartość na tzw. innych w trakcie symulowanych potencjalnie konfliktowych sytuacji, jednak jednocześnie mieli oni świadomość, że w sytuacji autentycznej ta otwartość może zawieść. Pytali też o to, jak określić granice tolerancji. Niemniej obserwując ich zachowania w trakcie owych symulacji, stwierdzam, że ich komunikacyjna gotowość w J2 na tematy interkulturowe ulegała rozwojowi. Początkowo, przyjmując postawy wobec takich zjawisk, jak dyskryminacja, przesady itp., tylko nieliczni przygotowani byli na wyrażenie

swoich poglądów i tylko wtedy, gdy były one politycznie poprawne. Z czasem ich otwartość rosła i nawet politycznie niepoprawne opinie były artykułowane i interpretowane, prowokując dyskusję i głębszą analizę zjawisk interkulturowych (T. Siek-Piskozub 2012a,b). Badanie wpływu kształcenia w zakresie MKK na rzeczywiste zachowania w trakcie pobytów za granicą może pozwolić zweryfikować powyższe obserwacje i opinie. Rosnąca popularność wymian w ramach programów europejskich umożliwia podjęcie takich badań.

### BIBLIOGRAFIA

- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH, L. (2007), *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa. 39–56.
- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. N. (1889/1974) *O zadaniach językoznawstwa*, (w:) Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay. *Dzieła wybrane*, 1974, t. I. Warszawa. 176–201.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford.
- BARNA, L. M. (1998), *Stumbling blocks in intercultural communication*, (w:) M. J. Bennett (red.), *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, Maine.
- BARTMIŃSKI, J. (red.) (1990), *Językowy obraz świata*. Lublin.
- BARTZ, B. (2011), *Europejska polityka kulturalnej tożsamości*, (w:) R. Parzęcki, I. M. Stachanowska (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*. Bydgoszcz. 28–34.
- BIALYSTOK, E. (1990), *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford.
- BRAKE, T. D./ M. WALKER/ T. WALKER (1995), *Doing business internationally: The guide to cross-cultural success*. New York.
- BROWN, H. D. (1989), *A practical guide to language learning: A fifteen-week program of strategies for success*. New York.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon.
- BYRAM, M./ C. MORGAN (1994), *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon.
- CANALE, M./ M. SWAIN (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) *Applied Linguistics* 1 (1980). 1–47.
- CELCE-MURCIA, M. (2007), *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*, (w:) E. A. Soler, M. P. Safont Jorda (red.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht. 41–59.
- CHŁOPEK, Z. (2009), *Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 1 (2009). 61–68.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic structures*. Hague.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, Mass.
- DAKOWSKA, M. (1995), *Models of language use and language learning in the theory of language didactics*. Warszawa.
- DAMEN, L. (1987), *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.
- DÖRNYEI, Z. (1995), *On the teachability of communication strategies*, (w:) *TESOL Quarterly* 29/1 (1995). 55–85.

- EK, J.A. van/ J. L. M. TRIM (1991), *Threshold level 1990*. Strasbourg.
- ELLIS, R. (1984), *Communication strategies and the evaluation of communicative performance*, (w:) ELT Journal 38/1 (1984). 39–44.
- ELLIS, G. I./ B. SINCLAIR (1989), *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge.
- FÆRCH, C./ G. KASPER (1986), *Strategic competence in foreign language teaching*, (w:) Kasper, G. (red.) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press. 179–193.
- GRUCZA, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwalizm a bikulturalizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.) *Bilingwalizm, bikulturalizm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9–49.
- HALL, E. (1959), *The silent language*. New York.
- HOFSTEDE, G. (1986), *Cultural differences in teaching and learning*, (w:) *International Journal of Intercultural Relations* 10 (1986). 301–320.
- HOFSTEDE, G. (1994), *Cultures and organizations: A software of mind*. London.
- HYMES, D. (1966), *Two types of linguistic relativity (with examples from Amerindian ethnography)*, (w:) W. Bright (red.), *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA sociolinguistic conference 1964*. The Hague. 114–167.
- HYMES, D. (1971), *On communicative competence*. Philadelphia.
- HYMES, D. (1974), *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia.
- KAPCIAK, A./ L. KORPOROWICZ/ A. TYSZKO (red.) (1995), *Komunikacja międzykulturowa: zbliżenia i impresje*. Warszawa.
- KAPCIAK, A./ L. KORPOROWICZ/ A. TYSZKO (red.) (1996), *Komunikacja międzykulturowa: zdarzenia i spotkania*. Warszawa.
- KLUCKHON, F./ F. L. STRODTBECK (1961), *Variations in value orientations*. New York.
- KOMOROWSKA, H. (red.) (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa.
- KOMOROWSKA, H. (red.) (2009), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford.
- KRAWIEC, M. (2010), *Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego*, (w:) Z. Wąsik, A. Wach (red.), *Heteronomie glottodydaktyki. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub*. Poznań. 139–152.
- LÁZÁR, I. (2007), *Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC)*, (w:) I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck (red.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg. 5–11.
- LIDDICOAT, A. J. (2002), *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, (w:) *Babel* 36/3 (2002). 4–11.
- LUBECKA, A. (1998), *Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia*, (w:) *Biuletyn Glottodydaktyczny UJ Kraków* 4 (1998). 59–74.
- MACINTYRE, P. D/ R. CLÉMENT/ Z. DÖRNYEI/ K. A. NOELS (1998), *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*, (w:) *Modern Language Journal* 82 (1998). 545–62.
- MCCROSKEY, J. C./ V. P. RICHMOND (1987), *Willingness to communicate*, (w:) J. C. McCroskey, J. A. Daly (red.), *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park, CA. 129–156.
- MCCROSKEY, J. C./ V. P. RICHMOND (1990), *Willingness to communicate: A cognitive view*, (w:) Booth-Butterfield M. (red.), *Journal of Social Behavior and Personality. Communication, cognition, and anxiety [Special Issue]*, 5 (1990). 19–37.

- MIKUŁOWSKI-POMORSKI, J. (2006), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikacji medialnej*. Kraków.
- MORAN, P. R. (2003), *Teaching culture: Perspectives in practice*. London.
- MYSTKOWSKA-WIERTELAK, A./ A. PIETRZYKOWSKA (2011), *L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context*, (w:) *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLLT)*, 1/1 (2001), Poznań. 119–134.
- NAZARI, A. (2007), *EFL teachers' perception of the concept of communicative competence*, (w:) *ELT Journal* 61/3 (2007). 202–210.
- NOWACKA, D./ T. SIEK-PISKOZUB (2012), *On some barriers to effective foreign language communication*. Poznań.
- OWCZAREK, D. (2010), *Dialogic approach to the evaluation of intercultural communicative competence in pre-service English language teacher training*. [Niepublikowana praca doktorska napisana w Instytucie Filologii Angielskiej UAM Poznań].
- PARADIS, M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA.
- PIÓRKOWSKA, A. (2005), *Are English course-books stereotype-free. A case study of the Project series*. [Niepublikowana praca magisterska napisana w Instytucie Filologii Angielskiej UAM Poznań].
- Podstawa Programowa z komentarzami. Języki Obce* (2009) Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.
- RISAGER, K. (2005), *Foreword*, (w:) L. Sercu et al. (red.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon. vii-ix.
- ROMANOWSKI, P. (2011), *Developing cross-cultural communication competence in foreign language classes (on the example of English)*. [Niepublikowana praca doktorska napisana w Uniwersytecie Jagiellońskim, Kraków]
- SAPIR, E. (1921), *Language: An introduction to the study of speech*. New York.
- SAVINGNON, S. (1983), *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA.
- SERCU, L./ E. BANDURA/ P. CASTRO/ L. DAVCHEVA/ C. LASKARIDOU/ U. LUNDGREN/ M. C. MENDEZ GARCIA/ P. RYAN (2005), *Foreign language teachers and intercultural communication. An international investigation*. Clevedon.
- SHEILS, J. (1988), *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg.
- SIEK-PISKOZUB, T. (2012a), *Simulation as communication, culture and creativity (3 in 1)*, (w:) *From classroom to work place: Advances in applied linguistics*. (w druku).
- SIEK-PISKOZUB, T. (2012b), *Use of simulations for the development of intercultural communication competence in EFL teacher education*. (w druku).
- STEMPLESKI, S./ B. TOMALIN (1993), *Cultural awareness*. Oxford.
- TARONE, E./ G. YULE (1989), *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford.
- WEAVER, G. (1993), *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress*, (w:) R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine. 137–168.
- WILCZYŃSKA, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań.
- YASHIMA, T. (2002), *Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context*, (w:) *Modern Language Journal* 6/1 (2002). 54–66.

**Teresa TOMASZKIEWICZ**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych**

### **Abstract:**

#### **Subtitled A-V materials and language teaching**

In this article the author describes the realization of the LLP international project: *Subtitling and Language Learning*. First, she presents the context of the realization of this project. The supposed importance of subtitles in LL still needs to be studied empirically. It is a longitudinal project at the European level with several languages and regarding different types of learners. Second, the author suggests some results coming from the research concerning the possibility of use of these materials in language teaching. Finally, she shows some weak points of the conducting of the project, such as the difficulty of so many combinations of languages, so many levels of learners, formal and non-formal context of teaching.

### **1. Uwagi wstępne**

Nauczanie języków obcych i stosowane metody, jak wiemy, przechodziły przez różne fazy, bo każda nowa propozycja ma zmierzać do tego, aby przyspieszyć ten proces i spowodować, aby to nauczanie stawało się coraz bardziej wydajne. Celem oczywiście jest doprowadzenie uczniów/ uczących się do umiejętności wydajnej komunikacji w języku obcym. Niemniej internacjonalizacja komunikacji, która w ostatnich czasach nabrała niewyobrażalnego tempa dzięki satelitom i systemom odbioru przekazu za pomocą chociażby telewizji kablowej czy indywidualnej poprzez anteny paraboliczne, każe nam myśleć zupełnie inaczej o samej komunikacji, której jako nauczyciele języków obcych, zamierzamy nauczać. Telewizja numeryczna zwiększająca ilość programów, już wychodzące z mody video czy jeszcze funkcjonujące programy na DVD, które oferują możliwość oglądania filmów w wielu wersjach językowych, stwarzają nowe możliwości dydaktyczne.

Ta internacjonalizacja mediów audiowizualnych wzbogacona o Internet, iPody, gry audiowizualne itd. itp., zmienia z dnia na dzień stosunek społeczeństw do



języków obcych, do komunikacji globalnej, do tego, co powinno stanowić minimum komunikacji międzynarodowej. Oczywiście pewna ideologia międzynarodowa stara się wmówić wszystkim, że język angielski jest jedynym uczestniczącym w tej globalnej ewolucji i że jego rozwój będzie determinował rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Niemniej realia co najmniej europejskie, a może nawet światowe, wyraźnie pokazują, że w wielu kontaktach „tworzą w twarz”, czy też w kontaktach pozauniwersyteckich, gospodarczych znajomość tylko i wyłącznie języka angielskiego nie doprowadza do porozumień, co najmniej ekonomicznych, w kontakcie między różnymi podmiotami władającymi różnym i językami.

W związku z tym różne organizacje krajowe i międzynarodowe starają się realizować pewną politykę językową, która po pierwsze promowałaby wielojęzyczność, ale po drugie pokazywałaby, w jaki sposób ją realizować nie tylko w klasach szkolnych, a również w różnych kontekstach społecznych, w których obywatele społeczeństw mogliby korzystać z mediów, aby nauczyć się, czy poszerzyć swoje umiejętności w różnych językach obcych, nie tylko w języku angielskim, w sposób bardziej lub mniej formalny, w instytucjach kształcących, ale też poza nimi.

Jakieś parę lat temu w kręgach europejskich pojawiło się hasło: „Można uczyć się języków obcych, oglądając telewizję lub inne media”. Oczywiście powstał pewien problem, bo w Europie istnieją kraje tzw. preferujące dubbing i inne, które częściej stosują napisy lub głos lektorski. Już na wstępie musimy stwierdzić, że jeżeli dane społeczeństwo jest przyzwyczajone do dubbingu, to niezbyt chętnie sięga po programy w wersji z podpisami, a tylko takie materiały mogą być w jakiś sposób pomocne w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

Różne badania w kontekście Eurobarometru<sup>1</sup> w formie ankiet przeprowadzanych w latach 2000, 2005, 2006 wskazywały na możliwości obywateli Europy porozumiewania się w różnych językach obcych. Z tych badań wynikało, że metody uczenia się języków obcych oparte na oglądaniu telewizji czy słuchaniu radia stanowiły tylko 9% wszystkich innych metod. Mimo tych rezultatów pewne instytucje czy organizacje zaczęły zwracać uwagę na to, że materiały audiowizualne z podpisami mogą odgrywać ważną rolę w doskonaleniu sprawności językowych. Zacytujmy tylko kilka przykładów:

- Komisja Europejska wydała dwa dokumenty: „Promoting language learning and linguistic diversity: 2004–2006” i „A new framework strategy for Multilingualism” (2005–2007);
- Parlament Europejski w 2007 roku podtrzymywał tę ideę;
- jak również np. Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce w 2008 roku czy Fińska Organizacja Nauczycieli Języków Obcych w 2007 roku itd.

---

<sup>1</sup> Eurobarometr to cykliczne badania opinii publicznej realizowane na zlecenie Komisji Europejskiej we wszystkich państwach Unii Europejskiej oraz krajach kandydujących.

To tylko kilka przykładów, ale trzeba stwierdzić, że wszystkie instytucje zajmujące się wielojęzycznością podkreślają użyteczność materiałów audiowizualnych z podpisami w nauce języków obcych. W ostatnich latach liczba projektów badawczych czy punktowych badań w tej dziedzinie znacznie wzrosła.

Yves Gambier<sup>2</sup> zwraca uwagę na fakt, że pojawiają się one w kontekstach różnych nauk: dydaktyki, dydaktyki językowej, pedagogiki, psychologii, socjologii, przekładoznawstwa, nauk kognitywnych itd. Z tej też przyczyny różne te badania są często trudne do porównania ze względu na cele badawcze, stosowane metody czy otrzymane rezultaty (str. 100).

Ogólnie można stwierdzić, że różnice w prowadzonych badaniach czy doświadczeniach plasują się w wielorakich sferach: (a) dotyczą różnych par języków i różnego typu materiałów A-V (L1-L2; L2-L1; L2-L2, L1-L1)<sup>3</sup>, (b) nauczanie prowadzone jest instytucjonalnie lub indywidualnie (samokształcenie), (c) weryfikują różne kompetencje językowe, które mogą być rozwijane za pomocą tych materiałów, (d) biorą pod uwagę różny poziom nauczania i różne poziomy kompetencji językowych badanych, (e) okres badawczy może dotyczyć niejednorodnej porcji czasu, (f) odnoszą się do naturalnych podpisów zaproponowanych przez producentów tych programów lub przeciwnie do podpisów spreparowanych na potrzeby dydaktyczne. Oznacza to, że unifikacja rezultatów badań nad wykorzystaniem materiałów A-V w procesie nauczania języków obcych wydaje się prawie niemożliwa. Nie przeszkadza to stwierdzeniu, że warto jest zastanawiać się, na ile i w jakim kontekście tego typu materiały mogą być pomocne w kształceniu językowym i w realizacji idei wielojęzyczności.

## 2. Projekt LLP

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a właściwie ja osobiście, zostałam zaproszona do konsorcjum, które wygrało konkurs na projekt w ramach programu LLP: 504737-LLP-1-2009-1-FI-KA2-KA2NW zatytułowany: *Subtitling and Language Learning*. To konsorcjum na wstępie określiło kilka sfer badawczych:

Po pierwsze, zdefiniowano kilka kontekstów dydaktycznych, w których mogą się pojawić materiały A-V: L1-L2; L2-L2; L2-L1. Co to praktycznie miało oznaczać: (1) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku ojczystym (lub dominującym), które są opatrzone podpisami w języku obcym (tym,

<sup>2</sup> [http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6\\_2007\\_Gambier\\_Final-EV.pdf](http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf)

<sup>3</sup> L1 oznacza język rodzimy użytkownika lub język dominujący, a L2 oznacza język obcy lub język zdominowany.

który jest nauczany). (2) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku obcym z podpisami w tym samym języku obcym. Najczęściej tego typu materiały są adresowane do osób niesłyszących, ale mogą być wykorzystywane w nauczaniu języków obcych. (3) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku obcym (lub zdominowanym), które są opatrzone podpisami w języku ojczystym lub dominującym.

Po drugie, następną zmienną w naszym badaniu było stwierdzenie, czy tego typu nauczanie przebiega w kontekście instytucjonalnym (w szkole, na kursie, na uniwersytecie) czy stanowi element programu samokształcenia pod opieką wolontariusza, opiekuna dydaktycznego.

Po trzecie założyliśmy, że na koniec projektu przeprowadzimy wnikliwe analizy opinii nauczycieli na temat sposobów wprowadzania przez nich tego typu nauczania do zaplanowanego już wcześniej programu zajęć, starając się pozyskać informacje, na ile te materiały mogą być pomocne w efektywnym nauczaniu języków obcych.

### 3. Realizacja projektu

Dziewięć uniwersytetów przystąpiło do projektu: Turku, Helsinki (Finlandia), Wilno (Litwa), Faro (Portugalia), Barcelona (Katalonia), Lubljana (Słowenia), Pawia (Włochy), Patras (Grecja), Castellon (Hiszpania), UAM (Polska) i jeden uniwersytet stowarzyszony: Ramat Gan (Izrael). W każdym z tych centrów uniwersyteckich sytuacja była z różnych punktów widzenia inna: (i) W pewnych ośrodkach analizowano zastosowanie materiałów audiowizualnych z podpisami w kontekście normalnego kształcenia językowego przewidzianego przez regulacje prawne dotyczące danego kraju w instytucjach dydaktycznych na wielu poziomach nauczania. (ii) W innych chodziło o samokształcenie, a więc o konteksty, w których nie ma nauczyciela, nie ma klasy, a każdy uczestnik badania sam, z własnej woli, chce uczestniczyć w programie, podwyższając swe kwalifikacje w oparciu o konsultacje z wolontariuszem (nauczycielem zaangażowanym w ten program). (iii) W jeszcze innych trzeba było pokonać barierę tego, że dane społeczeństwo nie ma nawyku oglądania materiałów A-V z podpisami, jak na przykład w Hiszpanii czy w Grecji. (iv) I ostatecznie cała praca dydaktyczna była zdominowana przez pewne elementy ideologiczne, jak chociażby w Izraelu, gdzie chodziło o imigrantów z Rosji, którzy mieli oglądać programy w języku hebrajskim.

Zanim jednak zastanowimy się nad wykorzystaniem materiałów A-V z podpisami w takich czy innych kontekstach dydaktycznych, wróćmy choć na chwilę do technik tłumaczeniowych w sferze A-V.

#### 4. Tłumaczenie audiowizualne: zło konieczne

W opracowaniach dotyczących tłumaczenia filmów, a szerzej tłumaczenia na potrzeby ekranu, pojawiają się opinie, że każda z metod czy technik ma swoje wady i zalety, ale ogólnie jest to pewne zło, gdyż żadne z tych tłumaczeń nie oddaje w pełni wszystkich elementów znaczących wersji oryginalnej. Jest to jednak, jak to zostało sformułowane w początku lat osiemdziesiątych, „zło konieczne”<sup>4</sup>. Zatem, tłumaczenie audiowizualne niesie z sobą dwa typy problemów. Z jednej strony są to takie same problemy, jakie pojawiają się podczas tłumaczenia innego rodzaju tekstów, zdefiniowane przez teorie przekładu. W szczególności chodzi o brak odpowiedniości leksykalnej i składniowej dwóch systemów językowych, o poszukiwanie ekwiwalencji, wierność i jej granice, nieprzekładalność, transfer kulturowy itd.

Druga grupa problemów wynika z ograniczeń technicznych materii, z którą tłumaczowi przychodzi się zmierzyć, co wielokrotnie zostało omówione w pracach poświęconych tłumaczeniu A-V. W niniejszym artykule może nie jest sprawą istotną zatrzymywanie się na dubbingu i na wersji lektorskiej, bo te formy nie do końca mogą być przydatne w nauczaniu języków obcych, ale wspomnijmy o mankamentach tłumaczenia w formie podpisów, które to tłumaczenie potencjalnie może być wykorzystywane przez dydaktykę języków obcych:

- napis na ekranie obniża wartość estetyczną obrazu;
- kierunek czytania napisów (w językach europejskich od lewej do prawej) wpływa na sposób obserwacji obrazu również w tym kierunku, co nie zawsze jest intencją reżysera;
- konieczność czytania nie pozwala na właściwe skupienie się na informacjach wizualnych;
- konieczność przejścia od formy mówionej do pisanej wprowadza istotne zmiany w tekście docelowym;
- konieczność manipulacji tekstem wyjściowym w celu skrócenia go i kondensacji, w efekcie odbiorca otrzymuje tylko wersję skróconą dialogów<sup>5</sup>.

Niemniej, chciałabym stwierdzić, że te mankamenty tłumaczenia w formie podpisów nie charakteryzują tylko i wyłącznie tej odmiany przekładu. Teoria tłumaczenia zna inne techniki, które również stosują skróty, przybliżenia, streszczenia. Na przykład tłumaczenie symultaniczne czy środowiskowe nigdy nie jest absolutnie wierne tekstowi wyjściowemu. Nie należy jednak zapominać, że celem naczelnym każdego tłumaczenia jest doprowadzenie do zrozumienia sensu przekazu przez odbiorcę mówiącego innym językiem.

<sup>4</sup> Sformułowanie „mal nécessaire”, czyli „zło konieczne” pojawiło się po raz pierwszy w dwóch artykułach francuskich badaczy G. Gauthiera (1981: 104) i L. Marleau (1982: 271).

<sup>5</sup> W sprawie technik tłumaczenia A-V i ich ograniczeń por. T. Tomaszewicz (2006).

Okazuje się jednak, że mimo tych wszystkich mankamentów materiały A-V z podpisami mogą odgrywać ważną rolę w kształceniu językowym, co starał się udowodnić projekt, o którym mówię.

## 5. Ankiety

Wracając do naszego projektu, różne grupy badawcze zostały stworzone w tych dziesięciu centrach uniwersyteckich, współpracujących ze szkołami, uniwersytetami, instytucjami kształcącymi językowo emigrantów, studentów Erasmusa itp. Różnorodność tych kontekstów kształceniowych w pewnym momencie przekroczyła nasze możliwości spójnej analizy, co potwierdziłoby moje wstępne stwierdzenia o różności parametrów wchodzących w grę w tego typu badaniach. Niemniej na początku projektu założyliśmy przeprowadzenie na szeroką skalę trzech ankiet on-line: Q1S, Q1T, Q1L, zorganizowanych na początku projektu i na końcu w formie Q2.

W ankietach Q1S zwracaliśmy się do uczniów/ studentów, którzy zaczynali jakiś kurs swego kształcenia pod okiem nauczyciela, aby określili, na ile w swej historii kształceniowej wcześniej korzystali z tego typu materiałów, na ile ich to interesuje, a na ile myślą, że to jest jakieś dla nich obciążenie, a na ile ułatwienie w procesie uczenia się j. obcych.

W ankietach Q1T chcieliśmy pozyskać informacje, do jakiego stopnia nauczyciele używają tego typu materiałów w codziennej pracy dydaktycznej, od kiedy i dlaczego. W jakich zadaniach dydaktycznych tego typu materiały mogą być przydatne? Na jakie materiały pada wybór dydaktyczny: filmy w całości, fragmenty filmów, programy dokumentalne, wiadomości, epizody z seriali, kreskówki, wywiady, magazyny, wiadomości sportowe, programy rozrywkowe, reklamy, videoklipy itp.?

W Q1L chodziło nam o to, aby pozyskać dane na temat grup studentów/ uczniów, którzy sami chcą polepszyć swe kompetencje językowe, korzystając z materiałów A-V, dostępnych w Internecie, na DVD czy w innych kontekstach. Jak organizują swą pracę indywidualną, co z ich punktu widzenia jest najważniejsze?

Pod koniec części projektu, podczas której przeprowadzone było nauczanie języków obcych właśnie przy zastosowaniu materiałów A-V z podpisami lub samokształcenie, to znaczy po ok. 1,5 roku, zwróciliśmy się do tych samych uczniów, nauczycieli i uczących się poza kontekstem instytucjonalnym o wypełnienie nowych ankiet, które miały zweryfikować na ile te materiały, w ich opinii, odegrały swą rolę w procesie nauczania/ uczenia się języków obcych.

Te różne pytania i odpowiedzi z pewnością nie doprowadziły do absolutnie jednoznacznych wniosków. Mam na myśli to, że po zakończeniu badania, jak powiedziała na relatywnie szeroką skalę: 10 ośrodków uniwersyteckich; ok. 900 uczniów/ studentów uczestniczących w ankietach; co najmniej 60 nauczycieli ak-

tywnie z nami współpracujących; wielu wolontariuszy pomagających uczącym się samodzielnie znaleźć to, czego indywidualnie potrzebują; 15 nauczanych języków w różnych kontekstach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, uczniowie mówiący 24 językami ojczystymi, nie doprowadziło do stwierdzenia, np. „że materiały audiowizualne są dobre na wszystko”.

Niemniej, z całą pewnością można stwierdzić, że nasze badania doprowadziły do stwierdzenia, że mimo wielu ograniczeń wspomnianych wyżej, materiały A-V z podpisami są bardzo dobrym materiałem dydaktycznym: (a) wspomagającym nauczanie instytucjonalne, (b) zdecydowanie pomagającym w polepszaniu swych kompetencji językowych, przy założeniu, że uczący się posługuje się tymi materiałami w sposób świadomy (dąży do osiągnięcia założonego celu), mimo wszystko jest wspomagany przez jakiegoś tutora, który sukcesywnie sugeruje mu jak z danego materiału korzystać, na co zwrócić uwagę, na czym się skupić itd.

## 6. Q3T: wywiady i mini ankieta adresowane do nauczycieli

Ostatnimi naszymi działaniami było zaproszenie w różnych centrach uniwersyteckich nauczycieli, którzy uczestniczyli w realizacji tego projektu, do dwóch form aktywności: (1) Zostali oni poproszeni o przedstawienie tzw. fiszek dydaktycznych zdających sprawozdanie z każdej lekcji, lub jej fragmentów, w których posługiwali się materiałami A-V. (2) Przedstawiciel konsorcjum przeprowadził wywiad z każdym nauczycielem na temat jego opinii dotyczących pracy dydaktycznej z materiałami A-V i ich przydatności w całym procesie nauczania języków obcych.

Ta trzecia ankieta, zawierała pytania typu: data i miejsce przeprowadzenia zajęć, wiek uczniów, kontekst nauczania, rodzaj aktywności dydaktycznej realizowanej przy pomocy środków A-V, cel danych ćwiczeń, rodzaj używanych materiałów, różne formy aktywności przed, w trakcie i po zastosowaniu danego materiału dydaktycznego, rodzaj zastosowanej metodologii dydaktycznej, opinia prowadzącego na temat użyteczności danego materiału A-V do realizacji zamierzonych zadań dydaktycznych.

Tego typu fiszek dydaktycznych pochodzących z sześciu centrów uniwersyteckich (pozostałe realizowały tylko program QL, tzn. uczący się poza instytucjami kształcącymi) pozyskaliśmy 45. To jest dużo w skali tego projektu. Każda z tych fiszek opisuje zupełnie inny kontekst językowy, instytucjonalny, dydaktyczny i inne kombinacje językowe.

Oczywiście w kontekście tego artykułu nie zamierzam przedstawiać tych różnych rozwiązań dydaktycznych dla różnych grup i różnych języków, ale skupię się na pewnym podsumowaniu wynikającym nie tylko z analizy tego materiału dydaktycznego, ale również z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami.



### **7. Możliwości wykorzystania materiałów A-V w dydaktyce języków obcych**

Najważniejszym stwierdzeniem wynikającym z tych wywiadów jest to, że najlepszym materiałem dydaktycznym są materiały A-V w języku obcym z podpisami w tym samym języku obcym, czyli kombinacja L2-L2. Niemniej wskazano również na inne kombinacje przydatne do rozwijania specyficznych kompetencji: (a) L1-L2: memoryzacja pewnych struktur skostniałych, (b) L2-L1: ćwiczenia przekładowe, ale to ma zastosowanie już na pewnym zaawansowanym poziomie nauczania.

Drugą ważną obserwacją było stwierdzenie, że zastosowanie w/w materiałów jest związane z poziomem językowym uczących się. Część nauczycieli twierdziła, że te materiały mogą być wykorzystane na każdym poziomie, ale powinny być zintegrowane z innymi materiałami dydaktycznymi, celami dydaktycznymi i całością aktywności w danej klasie. Z ostatniej ankiety: fiszek dydaktycznych wynika, że przy użyciu materiałów A-V można przewidzieć wiele ćwiczeń dostosowanych do różnych poziomów uczących się. Niektórzy nauczyciele podkreślali, że studenci o wysokim poziomie języka obcego wolą oglądać materiały A-V po prostu w wersji oryginalnej. Ale inni nauczyciele stwierdzają, że nawet na wysokim poziomie nauczania istnieją pewne sfery rozumienia, w których zastosowanie materiałów A-V z podpisami jest przydatne, na przykład aby pokazać różnice między kodem ustnym i pisemnym, aby ułatwić rozumienie tekstu mówionego, zwłaszcza w sferach dialektałnych czy żargonowych, aby zrozumieć związki między komunikacją ustną, gestami, mimiką i sposobem zachowania uczestników konwersacji, rozumieniem humoru, gier słownych, wielu aspektów kulturowych. Z drugiej strony materiały A-V pomagają w rozwinięciu umiejętności szybkiej lektury w języku obcym. Niektóre materiały tego typu, na przykład teksty karaoke w połączeniu z obrazem są również pomocne w rozwijaniu kompetencji językowych.

Wielu nauczycieli podkreślało atrakcyjność tego typu materiałów w samym procesie kształcenia, jako element motywujący. Wielu kładło nacisk na pozytywną ocenę tego typu ćwiczeń przez zainteresowanych, czyli uczniów.

### **8. Kontekst poznański**

Aby dopełnić prezentację projektu, chciałbym opisać dokładniej udział Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w tym badaniu. Poznańska grupa składała się z czterech nauczających: dr Aleksandra Jankowska: j. angielski (B1, B2, C1), dr hab. Marzena Blachowska-Szmigiel (A2) i mgr Jean-Marie Lallouet: j. francuski (A1, C1), dr Sebastian Chudak: j. niemiecki (A1, B1, C1).

Eksperyment w Poznaniu trwał dwa semestry. Przewidziano, że materiały A-V z podpisami L2-L2 będą stanowiły pomoc wspomagającą normalnie przewidziane nauczanie w danych grupach i będą stanowiły ok. 15% całego czasu przewidzianego na to nauczanie. Lista materiałów A-V wykorzystanych przez nauczających przedstawia się następująco :

- j. angielski: TV series: *Gilmore Girls*.
- j. francuski: (a) Les cadres du film *Le goût des autres* avec le sous-titrage: 13 fragments différents; *La même* – le film sur la vie d’Edith Piaf; *Les palmes de M. Schutz* (la vie de Marie Curie), (b) *La Haine, Le dîner de con, Mic mac à Tire Larigot, 7 jours sur la planète*” (à TV5 news program).
- j. niemiecki : *Überraschung* (by Lancelot von Naso, Germany, 2004), *Björn und die Hürden der Behörden* (by A. Niesser, Germany, 2001), *Meine Eltern* (by Neele Leana Vollmar, Germany, 2003), *Schwarzfahrer* (by Pepe Danquart, Germany, 1992).

Te wszystkie materiały przygotowane i opracowane przez grupę poznańską wykazały wielką różnorodność ich zastosowania w procesie nauczania języków obcych. Przykłady ćwiczeń i innych aktywności w ramach jakiegoś programu nauczania na różnych poziomach zależy przede wszystkim od wyobraźni i umiejętności dydaktycznych prowadzącego zajęcia, bo te materiały, jak wykazały wywiady z nauczycielami, mogą być celem samym w sobie lub pretekstem do realizacji innego celu dydaktycznego. Oczywiście klasycznie, jak podkreśla Gambier<sup>6</sup>, są wykorzystywane do zapamiętywania słownictwa, do ćwiczeń z rozumienia tekstu mówionego, do zrozumienia różnic kulturowych. Ale to są takie ogólne hasła. Wśród nich i obok istnieje wiele zupełnie nowych form możliwości wykorzystania materiałów A-V do realizacji zupełnie punktowych celów, które *summa summarum* przyczyniają się do polepszenia efektywności działań dydaktycznych.

Te wszystkie wnioski wydają się jasne i akceptowalne. Niemniej muszę podzielić się pewnymi konkluzjami, które wynikają z całego projektu.

## 9. Słabe punkty projektu

Kontrola EACAE wykazała że nasze konsorcjum nie jest w stanie przedstawić materiałów dydaktycznych obiecywanych w projekcie. I to stało się ewidentne po dwóch latach współpracy. Dlaczego?

Po pierwsze, kombinacje językowe (L1-L2), które wzięliśmy pod uwagę były zbyt skomplikowane (zbyt wiele możliwości), co nie pozwalało na wyciągnięcie spójnych wniosków.

---

<sup>6</sup> [http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6\\_2007\\_Gambier\\_Final-EV.pdf](http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf)

Po drugie, chcieliśmy porównywać konteksty formalne (instytucje kształcące) i nieformalne (samokształcenie), które z definicji zakładają inne formy działania i mają doprowadzić do innych założonych rezultatów.

Po trzecie nie określiliśmy dokładnie języka całej oczekiwanej na końcu projektu publikacji: jeżeli po angielsku, to tylko angielski wchodzi w grę w parze języków analizowanych, a co zrobić z kontekstami, gdzie (jak np. w Izraelu) chodziło o hebrajski w konfrontacji z językiem rosyjskim, co zrobić z kontekstami, gdzie teoretycznie w Hiszpanii mamy do czynienia z językiem hiszpańskim, ale obok także z językiem katalońskim – Barcelona? Co zrobić z językiem angielskim w Wilnie, gdzie obok mamy wybór między językiem litewskim, ale tuż, tuż z językiem rosyjskim?

Po czwarte trzeba podkreślić, że czym innym jest używanie materiałów A-V w kontekście społecznym zanurzenia językowego, np. kursy języka fińskiego dla imigrantów pochodzących z różnych krajów, którzy znaleźli się w Finlandii i którzy na co dzień, obok materiałów A-V (telewizja, kino) mają do czynienia z konwersacjami codziennymi, a czym innym nauczanie języka obcego w Polsce w kontekstach różnych szkół, a jeszcze czym innym nauczanie języka danego kraju dla studentów ERASMUSA, w ramach obowiązkowego szkolenia w języku kraju przyjmującego danego ucznia. We wszystkich tych kontekstach motywacje uczących się są zdecydowanie różne, a więc dla tych wszystkich kontekstów nie można proponować podobnych materiałów dydaktycznych.

Następnym naszym problemem stały się prawa autorskie. W materiałach dydaktycznych, opartych na dokumentach autentycznych, teoretycznie można używać materiałów A-V, w 10-15% nie starając się o pozyskanie praw autorskich. Ale dalej kłania się wymiar czasowy (ile lat od utworzenia dzieła te prawa obowiązują?), na ile pokazywanie ich w kontekście klasy (ile osób?) jest to już prezentacja publiczna a na ile prywatna? A w kontekście publikacji materiałów dydaktycznych, co wolno opublikować, jaki fragment filmu jako materiał dydaktyczny?

W tym momencie nie możemy dać odpowiedzi na te pytania, bo te sprawy nie są ewidentnie uregulowane przez obowiązujące nas przepisy prawa europejskiego czy krajowego. Moją intencją nie jest rozstrzyganie tego typu zagadnień, ale zasygnalizowanie problemów, które mogą się pojawić w tego typu kontekstach.

Ostatecznie, chciałabym zasygnalizować jeszcze jeden problem polegający na określeniu roli i udziału nauczycieli, organizatorów procesu nauczania z wykorzystaniem materiałów A-V w procesie samokształcenia językowego. Całość ankiet wykazała, że dla świadomych swego celu uczniów, którzy chcą polepszyć swe kompetencje językowe, to ważna forma działalności samokształceniowej. Niemniej większość ankiet wykazała, że nawet osoby bardzo motywowane do tego typu samokształcenia, bez pomocy jakiegoś tutora, wolontariusza, czy kogoś, kto pokazuje im, krok po kroku, jak działać wydajnie w tej sferze samokształcenia, nie spełnia zamierzonych rezultatów.

## 10. Konkluzja

Powiem tak, uczestniczyłam w programie europejskim, który nie do końca zakończył się jakimś konkretnym materiałem dydaktycznym. Dlaczego tak się stało: starałam się to wykazać wyżej. Pomyślałam, że moje doświadczenie może być jakąś lekcją dla innych osób podejmujących tego typu wyzwania. To, co pozostaje bezspornie nauką z tego doświadczenia, to fakt, że materiały A-V z podpisami: (a) mogą być wykorzystywane w kontekstach instytucjonalnych nauczania j. obcych do realizacji różnych punktów dydaktycznych całego kształcenia, (b) natomiast powinny być wykorzystywane w procesie samokształcenia. Niemniej jest jasne, że to samokształcenie, aby doprowadzało do zamierzonych efektów, powinno przebiegać pod kontrolą (przy pomocy) osoby, która potrafi je ukierunkować.

Uważam, że w każdej szkole wyższej powinny być stworzone centra konsultacyjne w dziedzinie uczenia się/ nauczania języków obcych, które nie tyle byłyby „Studium nauczania języków obcych”, oferującym tzw. „lektoraty”, ale położyłyby nacisk na organizację, w różnej formie działań samokształceniowych studentów, przy użyciu, między innymi, również materiałów A-V.

## BIBLIOGRAFIA

- GAMBIER, Y. *Sous-titrage et apprentissage des langues*, [http://sublanguelarn.utu.fi/doc/LANS6\\_2007\\_Gambier\\_Final-EV.pdf](http://sublanguelarn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf).  
GAUTHIER, G. (1981), *La traduction au cinéma : nécessité et trahison*, (w:) *La Revue du cinéma* 363, 102–118.  
MARLEAU, L. (1982), *Les sous-titres - un mal nécessaire*, (w:) *Meta* XXVII, 3. 271–285.  
TOMASZKIEWICZ, T. (2006), *Przekład Audiowizualny*. Warszawa.



**Karolina WALISZEWSKA**  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

## **Między *sacrum* a *profanum*, czyli językowy obraz dwóch papieży w tekstach prasowych**

### **Abstract:**

#### **Between *sacrum* and *profanum*, a language image of two popes in selected press articles**

With reference to the research on the language of values and also the research on the poetics of *sacrum*, this article undertakes an attempt to answer the question relating to the system of values shown in the press articles referring to the two popes: the 'Polish' John Paul II and his 'German' follower Benedict XVI. Commented with pleasure in the press, the ambivalence of both Wojtyła and Ratzinger makes an interesting and a very diverse basis for the answer to the question, in what way the image of both popes is shaped in the press, and by what evaluative means this image is created. The investigative material consists of the press articles taken mainly from the Polish, and also marginally from the German, press. In the analysis of texts, the essential are not only the values of the particular words but also the whole syntactic and textual relations. They can be based on the meaning of the words valuing (either definitional or connotative), on relations between segments, and on conversational implicatures, in the meaning of Grice, initiated during the coding and decoding of texts with the speech not directly by using irony, metaphor, comparison, metonymy, allusion etc. The language realization of the values has been presented on the lexical, morphological, syntactic and stylistic planes.

### **Wstęp**

Nawiązując do badań nad językiem wartości, a także badań poetyki *sacrum*, chciałabym zadać pytanie o system wartości przekazywany w tekstach prasowych dotyczących papieży Jana Pawła II oraz Benedykta XVI, przyjmując za Bartmińskim, iż „pojęcie *sacrum*, odnosi się bardziej do sfery postaw człowieka wobec świata, do sposobu przeżywania i interpretowania rzeczywistości, niż do transcencji” (J. Bartmiński 2007: 206). Pytając o językowy obraz papieży w tekstach prasowych, mam na myśli rozumienie go jako obraz papieży, jaki wyłania się odbiorcy z tych tekstów za pomocą takiego doboru środków wyrazu, które z perspektywy realizowanych wartości można podporządkować sferom *sacrum* – *profanum*



i które to stanowią eksponenty tych wartości na płaszczyźnie tekstu, nie wnikając tutaj w dociekania natury ontologiczno-metafizycznej wartości.

Tak jak większość pojęć antonimicznych, np. niebo – piekło, dobro – zło, prawda – fałsz, anioł – diabeł itp., tak i relacja *sacrum* – *profanum* nie tylko wprowadza biegunowe jakości skali, ale przede wszystkim samą skalę, skalę aksjologiczną, skalę wartości, u której podstaw leży obligatoryjne kontrastowanie. *Profanum* odnosi się do rzeczy świeckich, do życia codziennego. *Sacrum* natomiast rozumiane jest jako coś niezwykłego, nadzwyczajnego, coś, co poza tę codzienność wykracza. Pojęcia z natury przeciwstawne (np. dobro – zło, miłość – nienawiść, zdrowie – choroba etc.) wprowadzają nas w świat wartości i antywartości (por. J. Puzynina 1992: 69).

### 1. Język (a) wartości<sup>1</sup>

Język ściśle powiązany jest z wyznawanym przez nas systemem wartości, stanowiącym rdzeń naszej kultury, na co wskazywało już wielu badaczy (por. m.in. T. Krzeszowski 1999, M. Głowiński 1986, J. Puzynina 1992). Język jest narzędziem wartościowania, źródłem informacji o wartościach, ale jest też nosicielem wartości (por. J. Bartmiński 2007: 25f., 215f., 2003: 64f.). Tę od lat eksplikowaną przez Bartmińskiego triadę relacji między językiem a światem wartości wypadałoby uzupełnić o – z pozoru oczywiste – twierdzenie, że język jest także wartością samą w sobie.

To właśnie w języku zawiera się system aksjologiczny wyznawany przez daną wspólnotę użytkowników języka. Przyswajając język, przyswajamy wartości. Środki językowe wyrażające wartości, ich pochodzenie, semantyka oraz możliwości pragmalingwistyczne budzą dziś szerokie zainteresowanie wśród językoznawców.

Analizując tekst ze względu na realizowane w nich wartości, zwrócić uwagę należy nie tylko na wartości poszczególnych wyrazów, ale i całych związków syntaktycznych czy tekstowych, które opierać się mogą zarówno na znaczeniu wyrazów wartościujących (czy to prymarnie czy wtórnie wartościujących (por. J. Puzynina 1992), jak i być zależne od relacji między danymi członami. Wartościowanie w tekście zależeć może również od implikatur konwersacyjnych (por. P. Grice 1975), uruchamianych podczas kodowania i dekodowania tekstów, zawierających mowę nie wprost za pomocą ironii, aluzji, metafory, porównania, metonimii etc. Mimo, że wartości realizowane być mogą zarówno eksplicytnie, jak i implicytnie, B. Mikołajczyk (2004: 76) wskazuje na fakt, że częściej jednak mamy do czynienia

<sup>1</sup> Dla podkreślenia relacji język – wartości promotorka lingwistyki aksjologicznej w Polsce J. Puzynina (1992, 1997) używa wieloznacznego terminu „język wartości”.

z wartościowaniem ukrytym, nie wprost, które odbiorca nie zawsze potrafi jednoznacznie zinterpretować. Właściwe odczytanie tego typu niejawnych wartościowań wspomagane jest zazwyczaj kontekstowo. Takie nieskonwencjonalizowane środki wyrażania wartościowań są znacznie bogatsze niż środki ściśle językowe, skonwencjonalizowane.

Środki jawnie wartościujące funkcjonują na zasadzie kontrastowania globalnego *dobry – zły*, *pozytywny – negatywny*. Jak już jednak wyżej wspomniano, wartościowania wyrażane są jednak częściej nie wprost. Stopnie upośrednienia w wyrażaniu wartości zależą od stopnia grzeczności językowej. Repertuar możliwości jest szeroki i rozciąga się od mówienia w sposób otwarty, „bez ogródek”, aż do wartościowania nieujawnionego wprost, ukrytego.

## 2. Przedmiot badań

Przedmiot rozważań stanowią wartości, które wydobyć można na podstawie charakterystyk obrazu językowego papieża w tekstach prasowych i to zarówno systemowego, jak i tekstowego. Szereg *sacrum – profanum* konotuje u odbiorcy niejako sferę sakralną i nadaje jej zarazem wykładnię moralno-etyczną. Również prasa konkretyzuje obrazy papieża z pozycji moralno-obyczajowych, społecznych, politycznych czy też, a może przede wszystkim, religijnych. Znamienne jest również, że wszystkie obrazy kreślone są z pozycji określonych systemów wartości nadawcy tudzież nierzadko linii politycznej redakcji. Nie bez znaczenia dla naszych rozważań pozostaje także moralno-etyczny punkt widzenia odbiorcy/interpretanta.

Komentowana chętnie w prasie ambiwalencja zarówno Wojtyły, jak i Ratzingera stanowi ciekawą i bardzo różnorodną podstawę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kształtuje się obraz obu papieża w prasie oraz jakie środki wartościujące obraz ten kreślą.

## 3. Materiał badawczy

Materiał badawczy stanowią artykuły prasowe, zaczerpnięte głównie z prasy polskiej, marginalnie też i niemieckiej, przedstawiające dwóch papieża: „polskiego” Jana Pawła II i jego „niemieckiego” następcy (zastępcy?) Benedykta XVI. Ukazały się one w latach 2002-2012 w polskich i niemieckich dziennikach oraz tygodnikach o zasięgu krajowym, m.in. polskie „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Tygodnik Powszechny” (TP), „Nie”, „Gazeta Wyborcza” (GW), „Rzeczpospolita” (Rz) oraz niemieckie „Der Spiegel”, „Die Zeit”, „die tageszeitung” (taz), „Die

Frankfurter Allgemeine Zeitung” (FAZ), „Die Welt”. Dokonując wyboru artykułów prasowych, kierowałam się faktem, iż artykuły prasowe jako gatunki dziennikarskie zaliczane są do podtypu gatunków publicystycznych podporządkowanych funkcji interpretacyjnej oraz perswazyjnej. Są to teksty z założenia opiniotwórcze, których prymarnym zadaniem jest objaśnianie odbiorcy otaczającej go rzeczywistości, przedstawianie faktów, zdarzeń, sytuacji często w sposób emocjonalny. Ma to za zadanie wywołanie u odbiorcy reakcji intelektualnych oraz emocjonalnych na komentowane wydarzenia oraz ukształtowanie u niego określonego poglądu na dane zdarzenie.

#### 4. Językowa realizacja wartości

W analizowanym materiale zauważyć można wiele rozmaitych środków wyrażających wartości. Ponieważ perspektywa badawcza skierowana została na papieża, środki te odnoszą się w większości przypadków do papieża jako obiektów wartościowania, ale również do pól semantycznych, które związane są z papieństwem. Językowa realizacja wartościowania przeprowadzona została na czterech płaszczyznach: leksykalnej, morfologicznej, składniowej oraz stylistycznej.

##### 4.1 Płaszczyzna leksykalna

Na płaszczyźnie leksykalnej wyróżnić można zarówno leksemy wartościujące, które *ex definitione* przypisują obiektowi, do którego się odnoszą, określoną wartość, niezależnie od kontekstu oraz leksemy pragmatycznie wartościujące, których prymarnym zadaniem jest semantyczny opis obiektu, a wartościowanie uwarunkowane jest kontekstowo.

W obrębie grupy słów wartościujących sporą liczbę stanowią rzeczowniki wartościujące w sensie semantycznym, niezależnie od użycia. Wartościowanie w sferze *sacrum* stanowi pomost wprowadzający papieża w sferę kultu religijnego, o czym świadczyć mogą poniższe przykłady:

1. *Niemiec po Polaku, czyli **cud** Jana Pawła Wielkiego.* (Rz 21.04.2005)
2. *Miliony już uważają Jana Pawła II za świętego – podobny **kult** otaczał za życia Matkę Teresę z Kalkuty.* (Polityka 15/2005)

Nosiciela postaw moralnie negatywnych można wyrazić metaforycznie nawiązując do skojarzeń historyczno-literackich jak np. *czołowy **inkwizytor*** (Newsweek 48/2006), *bleicher „**Großinquisitor**”* (Spiegel 16/2006) (*blady „Wielki inkwizy-*

tor”, tł. K.W.). Takie działanie zakłada jednak, że odbiorca posiada pewną wiedzę niezbędną do odczytania tej metafory.

Wartościowanie możemy zintensyfikować stosując wyliczenia, np.:

3. *wróg islamu, prowokator i krzyżowiec*. (GW 1.12.06)

4. *Inkwizytor i cenzor czy watykański liberal?* (Newsweek 3/2005)

Najobszerniejszą grupę wyrazów ewaluatywnych stanowią obok rzeczowników przymiotniki. Przynależność przymiotników do grupy leksemów wartościujących wynika z ich semantycznej właściwości, jaką jest przypisywanie przedmiotom, osobom itd. określonych cech, co w praktyce oznacza przedstawianie ich w sposób oceniający, np.:

5. *Tęsknota za Dobrym Niemcem*. (Polityka 33/2005)

6. *To, że jest dwóch Ratzingerów – dobry i zły – to pomysł szalony*. (Newsweek 21/2006)

Znamienne już stało się wykreowane przez media określenie Ratzingera jako „*pancernego kardynała*”, pokazując, że jest on zwolennikiem twardego kursu w Watykanie, człowiekiem o poglądach raczej konserwatywnych i tradycyjnych. „Wprost” (17/2005), chcąc zwrócić uwagę na fakt, że Benedykt XVI jest nie tylko strażnikiem doktryny, posługuje się oksymoronem „*Łagodny pancernik*”. Siedem lat po wyborze Josepha Ratzingera na papieża „Tygodnik Powszechny” (16/2012) wrócił do tej retoryki, nazywając Ratzingera „*Doktrynozaur(em) bez pancerza*”. Derywacja rzeczownika *doktryna* za pomocą członu *-zaur* ma za zadanie wywołać u odbiorcy negatywne skojarzenia z drapieżnymi gadami kopalnianymi z grupy dinozaurów, jak np. tyranozaur, brontozaur czy pterozaur etc. Ratzinger jako „*pierwszy doktrynozaur Watykanu*” (TP 16/2012) to ten, który jako prefekt Kongregacji Nauki i Wiary nieprzejednanie trzymał Kościół w ryzach. Dzięki przydawce w formie wyrażenia przyimkowego *bez pancerza* odbiorca otrzymuje sygnał, że postrzeganie osoby papieża zmieniło się na przestrzeni lat. Benedykt XVI to papież, który komunikuje się ze światem przy pomocy cieplejszego języka. Przydawka ta pozwala odbiorcy dostrzec łagodniejsze oblicze Benedykta XVI.

Cechy sygnalizowane przez przymiotniki mogą przysługiwać rozmaitym obiektom w różnym natężeniu. Językowym przejawem tego jest stopniowanie, które odsyła do pewnej skali. Stopniowalne są m.in. subiektywne oceny (por. A. Nagórko 2010: 116):

7. *Mały moralny niepokój wzbudzali też niektórzy politycy zamawiający nekrologi w gazetach: wyglądało to tak, jakby trwał nieogłoszony oficjalnie konkurs – kto daje większą płachtę, ten bardziej kocha Ojca Świętego*. (Polityka 15/2005)

8. *Ratzinger to najlepsze, co się mogło Polakom przytrafić*. (Wprost 17/2005)

Podobna funkcja przypisywana jest także frazeologizmom, które zaliczane są do stałych związków wyrazowych, np.:

9. *Teraz, kiedy papa Ratzi wyszedł z cienia i oglądają go miliony, widać, że jest człowiekiem skromnym i miłym, który **nie wszedł w papieskie buty** tak gładko jak Karol Wojtyła.* (Polityka 34/2005)

Również partykuły służą do modyfikowania wypowiedzenia poprzez dodanie wykładników subiektywnej oceny nadawcy. Partykuły tworzą wypowiedzenia nacechowane modalnie, o charakterze ekspresywnym, nadają temu, czemu towarzyszą, odcień niezwykłości, wyjątkowości, por.:

10. ***Nawet** papież musi trochę pospać.* (Wprost 18/2011)

#### 4.2 Płaszczyzna morfologiczna

Środki wartościujące wyrażone mogą być również za pomocą struktur morfologicznych. Z wartościowaniem związane mogą być kategorie czasu, trybu i strony. Za pomocą czasu przyszłego wyrażać możemy nasze przypuszczenie, hipotezę, za pomocą trybu warunkowego możemy się zdystansować do faktów wyrażonych w wypowiedzeniu, a za pomocą strony biernej podkreślić ogólny charakter wypowiedzi, nie wskazując żadnego ze sprawców.

Liczną grupą środków pełniących funkcję ewaluatywną stanowią środki słowotwórcze. Najlichnieszą grupę w języku polskim pełnią derywaty. Zjawisko to tłumaczyć możemy faktem, iż derywacja w języku polskim to najważniejszy i najproduktywniejszy sposób tworzenia nowych rzeczowników (por. A. Nagórko 2007: 181). Derywaty rzeczownikowe często wykorzystywane są jako pragmatyczny środek ekspresji nadawcy, wyraz oceny. Wśród zanalizowanych sufiksów spełniających funkcję wartościującą wymienić trzeba sufiksy rzeczownikowe *-ant*, *-uch*, *-ec*, np.:

11. ***Pomazaniec** Jana Pawła II.* (Wprost 17/2005)  
12. *Papieża tradycyjnie uznano za **zacofańca**, który propaguje ewangelizację.* (Wprost 18/2008)

Wprawdzie w powyższym przykładzie element oceniający należy do podstawy słowotwórczej (*zacofany*), został on jednak dodatkowo wzmocniony za pomocą sufiksu *-ec*, dzięki czemu cecha negatywna przeniesiona została na jej nosiciela.

W przypadku oceny pozytywnej (*postępowy*) wartościowanie negatywne może zostać wzmocnione poprzez negację:

13. *Konieczna jest również reforma kurii rzymskiej, a takowej dokonać może tylko ktoś z wewnątrz, kto **nie jest uważany za „postępowca”**.* Czyli Benedykt XVI. (TP 18/2005)

Wśród sufiksów z wykładnikiem znaczenia ekspresywno-pejoratywnego w języku polskim wymienia się m.in. augmentatywny sufiks *-uch* (por. R. Grzegorzczkova/ R. Laskowski/ H. Wróbel 1998: 427):

14. *Benedykt to papież dla **wykszałciuchów***. (Polityka 19/2007)

Współcześnie pojęcie „wykszałciucha” używane jest w Polsce przede wszystkim w dyskursie politycznym, do którego weszło za pomocą ówczesnego wicepremiera i ministra spraw wewnętrznych i administracji Ludwika Dorna w wywiadzie udzielonym gazecie „Dziennik” latem 2006 r. Sufiksacja za pomocą *-uch* ma za zadanie nadanie kontekstu pejoratywnego, mimo że podstawa słowotwórcza, aksjologicznie patrząc, ma wartość pozytywną. Wartościowanie za pomocą derywacji w języku polskim może być dodatkowo wzmocnione za pomocą środków fleksyjnych. Końcówka *-y* użyta w liczbie mnogiej męskoosobowej (*wykszałciuchy*) zawiera wartościowanie implicytne. Dla opisu tego zjawiska niektórzy językoznawcy postulują nawet wprowadzenie odrębnej kategorii deprecjatywności (por. A. Nagórko 2007: 49).

Ewaluatywne znaczenie przedrostka *un-* w języku niemieckim obrazuje rzeczownik odprzymiotnikowy *der Unfehlbare* (Spiegel 16/2006) (*Nieomylny*, tł. K.W.). Zanegowanie leksemu o wartości negatywnej podkreśla prymat papieża i jego nieomylność *ex cathedra*. Kolejnym przykładem jest okładka wydania tygodnika „Der Spiegel” krótko przed śmiercią Jana Pawła II z tytułowym napisem:

15. *Jahrtausend-Papst Johannes Paul II. Der **Unsterbliche***. (Spiegel 13/2005)  
(*Papież tysiąclecia. **Nieśmiertelny*** – tł. K. W.)

Inną figurą retoryczną jest wykrzyknienie, które zazwyczaj jest wyrazem emocjonalnego zaangażowania nadawcy wypowiedzi, sygnalizuje jego stan uczuciowy. Fragment artykułu z „Polityki” (22/2006) zdaje się być idealny, by zilustrować wartościujące możliwości wykrzyknień oraz afektywne nastawienie mówiącego:

16. *Niemiec przecież! Skromny ma być! Pomodlić się i uszy po sobie! Kiedy to dobry Niemiec jest! Pierwszy raz w życiu dobrego Niemca widzę, ale widzę! Niemiec, ale nasz! Jak najbardziej nasz! Zostań z nami! Zostań z nami! Zostań z nami! Niech on nie zostaje, a jedzie, bo jeszcze na wieki zostanie! Ledwo zipie przecież, oczy podkrążone, głos słabnie. Nie to co nasz. Gdzie nasz! Nasz, póki zdrowie dopisywało, to ho ho ho! Pielgrzymka za pielgrzymką! Msza za mszą! Homilia za homilią! Kraj za krajem! Lotnisko za lotniskiem! Dziennikarze – chłopcy nieraz jak dęby – przy naszym padali jak muchy!*

#### 4.3 Płaszczyzna składniowa

Na płaszczyźnie składniowej zauważalna jest przede wszystkim pozycja przydawki przymiotnej, która semantycznie polega na przypisaniu jakiś cech obiektowi,



do którego się odnosi. Zwykły, nienacechowany szyk przydawki przymiotnej ma charakter prepozycji: „Szyk nacechowany, przełamujący normę, staje się sygnałem indywidualnego, uczuciowego stosunku mówiącego do denotatu danej frazy. W ten sposób szyk wyzyskany zostaje jako językowy środek wyrażania postaw nadawcy (...)”. (A. Nagórko 2007: 285).

Znamienitym przykładem na postpozycję przydawki przymiotnej ilustrującą tendencję do sakralizacji papieża obserwujemy w poniższym przykładzie:

17. *George Weigel napisał na końcu biografii papieża: Jan Paweł II **Wielki***. (Wprost 18/2011)

18. *Niemiec po Polaku, czyli cud Jana Pawła **Wielkiego***. (Rz 21.04.2005)

W sposób analogiczny zachowują się przydawki dopełnieniowe w postpozycji lub przydawki przyimkowe. Także tutaj ewaluatywne znaczenie frazy nominalnej zależne jest od znaczenia członu określającego, np.: *papież **miłości*** (Polityka 20/2006), *papież **nadziei*** (Polityka 20/2006), *papież **pojednania*** (Rz 06.02.2009), *Papież **wielkiego dialogu*** (Newsweek 17/2008). Rzeczowniki takie, jak *miłość*, *nadzieja*, *pojednanie*, mają w podstawie leksykalnej znaczenie pozytywne. *Dialog* kojarzony jest również pozytywnie, zwłaszcza jeśli chodzi o dialog religijny. W przypadku przydawki przyimkowej nośnikiem ewaluacji jest grupa przyimkowa, która określa człon określany, np.: *Papież **wbrew czasom*** (Wprost 15/2008), *papież **dla wykształciuchów*** (Polityka 19/2007).

#### 4.4 Płaszczyzna stylistyczna

Wydawać się może, że stylistyka dysponuje nieograniczoną liczbą środków, za pomocą których możemy wyrazić wartościowanie wprost lub nie wprost. Metafora, odwołując się do emocji, zajmuje bardzo ważne miejsce wśród środków służących wyrażaniu wartości. Dzięki niej możemy przedstawić nasz punkt widzenia w sposób bardzo obrazowy, nie bezpośrednio, ale bardzo sugestywnie. Dlatego też metafora stanowi środek często wykorzystywany w gatunkach dziennikarskich i publicystycznych, np. *Der **Marathomann Gottes*** (*Maratończyk Boga* – tł. K. W.) (Spiegel 13/2005). Figurą podobną do metafory jest porównanie, któremu także przypisywane są funkcje ekspresywne, a co się z tym wiąże, także wartościujące. Szczególnie interesującym zabiegiem stylistycznym jest porównanie, w którym Ratzinger zostaje przeciwstawiony swojemu *alter ego*:

19. ***Ratzinger und Benedikt XVI. sind nicht Jekyll und Hyde.*** (Welt 08.08.2006)  
(*Razinger i Benedykt XVI. to nie Jekyll i Hyde* – tł. M. W.).

Nawiązanie do noweli Stevensona (*Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*) wskazuje na chętnie w prasie implikowaną ambiwalencję Benedykta XVI.

W badanym materiale wyraźnie dają się zauważyć liczne gry/dowcipy językowe, „zabawy formą” (A. Nagórko 2010: 182). Modyfikacje na płaszczyźnie gramatycznej oraz leksykalnej mają charakter ekspresywny i często służą wyrażaniu wartości, np.:

20. *Prawie jak papież* (Polityka 22/2006), *Ojciec Nieświęty* (Wprost 112/2012), *Ojciec cięty* (Polityka 43/2008), *Pope Parade* (Polityka 34/2005), *Pinup-PopPapst* (taz 18.08.2005).

Wymagają one jednak od odbiorcy pewnego zakresu wiedzy, która jest niezbędna do odczytania intencji nadawcy. Stopień zaawansowania może być bardzo różny. *PinupPopPapst* to niemieckie złożenie ad hoc nawiązujące do *Pin-up girls* (dziewczyny *pin-up*), piękne, uśmiechnięte dziewczyny, ubrane w rozkloszowane sukienki lub skąpe stroje tudzież bieliznę rodem z Elvgrena pojawiały się głównie na plakatach, które mężczyźni przypinali na ścianach (stąd ich nazwa). *PinupPopPapst* to chwytliwy nagłówek artykułu donoszącego o tym, że w magazynie młodzieżowym „Bravo” pojawił się plakat Benedykta XVI.

Gry językowe i przekształcenia mogą być wzmacniane za pomocą środków morfologicznych, zwłaszcza jeśli chodzi o nazwy własne, w szczególności nazwiska/imiona papieży:

21. *Włosi przyjęli ciepło papieża Ratzingera, Mówią o nim Papa Ratzi, co brzmi jak paparazzi*. (Rz 23-24.04.05)
22. *PapaRatzi, jak go od razu nazwano, nie miał łatwego startu*. (Newsweek 18.04.2010)

Skrócenie nazwiska Joseph Ratzinger (*Ratzi*), w taki sposób, jak potocznie skracają się w języku niemieckim imiona, np. Michi z Michael czy nazwiska, np. Schumi z Schumacher zestawione z potocznym określeniem papieża (*Papa*) prowadzi do zabawnego wykorzystania asocjacji, którą ono wywołuje, a mianowicie *paparazzi* w znaczeniu żadnych sensacji fotografów. O produktywności nazw własnych w wyrażaniu wartości niech świadczą poniższe przykłady:

23. *Benedykcia* Europy. (Wprost 17/2005)
24. *Czas wojtylianich*. (Newsweek 116/2011)
25. *Marksizm-wojtylizm. O prawdziwych korzeniach papieskiej mądrości*. (Nie 48/2003)
26. *Kościół w Polsce w coraz mniejszym stopniu jest tradycyjnie polski, w większym zaś staje się Kościołem tzn. janowo-pawłowym*. (Rz 22.05.2006)
27. *Koniec epoki kremówkowej*. (Rz 14-15.02.09)

*Benedykcja* wskazuje na kurs Watykanu wobec Europy pod wodzą Benedykta XVI. *Wojtylianami* nazywa się duchownych, którzy naśladowają styl polskiego papieża. *Wojtylizm*, który tygodnik „Nie” (48/2003) łączy z filozofią marksistowską, to już próba zdefiniowania filozofii papieskiej i nadanie jej zazwyczaj negatywnie nacechowanego zabarwienia komunistycznego: „Najwybitniejszy Polak w dziejach uparcie głosi poglądy żywcem przepisane z Manifestu Partii Komunistycznej” (Nie 48/2003). *Epoka kremówkowa* natomiast jednoznacznie nawiązuje do ulubionych ciastek Karola Wojtyły.

Również nawiązywanie do wydarzeń historycznych bądź postaci znanych z kart historii ma silne zabarwienie ewaluatywne. I tak, msze prowadzone przez Jana Pawła II, skupiające miliony wiernych, porównywane były do największych widowisk oraz do osób ze świata popkultury:

28. *Nawet **Stonesi** nie daliby rady.* (TP 26/2005)

29. *Der Papst ist bekannter als die **Rolling Stones**. Er war länger dabei als **Madonna**.* (SPIEGEL SPECIAL 3/2005) (*Papież był bardziej znany od **Rolling Stonesów**. Dłużej był na scenie niż **Madonna** – tł. K.W.*)

Nawiązując jednak do osób, które zapisały się czarno na kartach historii, nadawca tekstu świadomie prowadzi do dyfamacji osoby, której owo nawiązanie dotyczy, nawiązując do nazistowskiej przeszłości Ratzingera, np.:

30. ***Hitlers Papst?*** (taz 22.04.2005)

31. ***Flakhelfer** Ratzinger* (FAZ 31.08.2006)

32. ***Hitlerjunge** Ratzinger. Wie Papst Benedikt XVI. die deutsche Vergangenheit sieht* (Welt 21.04.2005) (***Hitlerjunge** Ratzinger. Jak papież Benedykt XVI postrzega niemiecką przeszłość – tł. K.W.*)

Powyższe nagłówki miały zwrócić uwagę na fakt, że Joseph Ratzinger w młodości związany był z Hitlerjugend. On sam jednak przyznał w autobiografii „Z mojego życia” (*Aus meinem Leben*), wydanej w 1998 r., że w 1941 roku w wieku 14 lat został przymusowo wcielony do nazistowskiej młodzieżówki. Wspomniał także o swojej służbie w oddziałach obrony przeciwlotniczej.

Wyrażaniu ocen służyć mogą także stopnie i tytuły akademickie. Aby podkreślić wyśmienite wykształcenie papieża Benedykta XVI, tygodnik „Der Spiegel” użył zestawienia akademickiego tytułu *profesor* ze stopniem *doktora* w funkcji określającej „tytuł papieski”, a nie, jak się to tradycyjnie czyni, w funkcji określającej nazwisko danej osoby. Nadaje to całości pozytywnego charakteru z humorystyczną nutą:

33. ***Professor Dr. Papst*** (Spiegel 16/2006) (***Profesor dr papież** – tł. K.W.*)

W sposób wartościujący działają również skrótowce, np.:

34. ***B16** odleciał – nadlatują **B52**.* (Polityka 22/2006)

35. Gdy **B16** się zbliżał, eskadra **B52** już rozgrzewała silniki. (tamże)  
36. Mieliliśmy pokolenie **JP II**, teraz mamy pokolenie **JP III** – tak niektórzy komentują popularność Janusza Palikota wśród najmłodszych wyborców. (Wprost 43/2011)  
37. Jego życie nie zmieniło naszego, a pokolenie **JP II** umarło, nim się narodziło (można powiedzieć – w stanie poczęcia). (Wprost 12/2012)

*B16* nawiązuje do amerykańskiego bombowca używanego zwłaszcza w czasie wojny w Wietnamie. Porównanie Ojca Świętego do bombowca ma za zadanie oddziaływanie na odbiorcę w sposób szczególnie emocywny, co wzmocnione jest dodatkowo szczególnym doбором czasowników, kojarzonych także z samolotami. *JP II* natomiast ma silne zabarwienie emocjonalne, gdyż o pokoleniu *JP2* zaczęto mówić w mediach w kwietniu 2005 r., aby opisać żywą reakcję młodych ludzi na śmierć papieża. Ciekawe okazuje się być zestawienie skrótu *JP II* z *JP III* w odniesieniu do najmłodszego pokolenia Polaków, głosujących w ostatnich wyborach parlamentarnych (tj. w 2011 r.) na Janusza Palikota.

Wyśmienitym przykładem na współdziałanie wszystkich płaszczyzn jest nagłówek, który 20.04.2005 umieściła gazeta „Bild” zaraz po wyborze kardynała Josepha Ratzingera na papieża „*Wir sind Papst!*” wraz z jego późniejszymi modyfikacjami. Zwrot „*Jesteśmy papieżem!*” sam w sobie uchodzi za modyfikację hasła „*Wir sind das Volk!*”, które wielokrotnie używane było nie tylko w Niemczech, ale i za granicą w sytuacjach kryzysów politycznych.

Z okazji pielgrzymki papieża Benedykta XVI do USA tygodnik „Der Spiegel” (17/2008) zatytułował swój artykuł „*We are Pope*”, aby podkreślić entuzjastyczne powitanie papieża na amerykańskiej ziemi. Rok później ten sam tygodnik (1/2009) ponownie zabawił się tym hasłem – tym razem jednak posługując się kategorią czasu przeszłego: „*Wir waren Papst*”. Modyfikacja ta ma na celu przedstawienie czytelnikowi wycofanego papieża Benedykta XVI, wokół którego zrobiło się cicho i który to już nie liczy się na scenie religijnej oraz politycznej.

Zwrotem tym ostatecznie zabawiła się „taz” 21.05.2005, tytułując swój artykuł *Bier sind Papst (Piwo jest papieżem)*, komentując warzenie piwa z browaru w Weideneder, nazwanego na cześć Benedykta XVI piwem papieskim.

Liczne są także odniesienia do tytułów znanych filmów oraz książek, np.:

38. *Papież Benedykt od podziałów*. (Rz 06.02.2009)

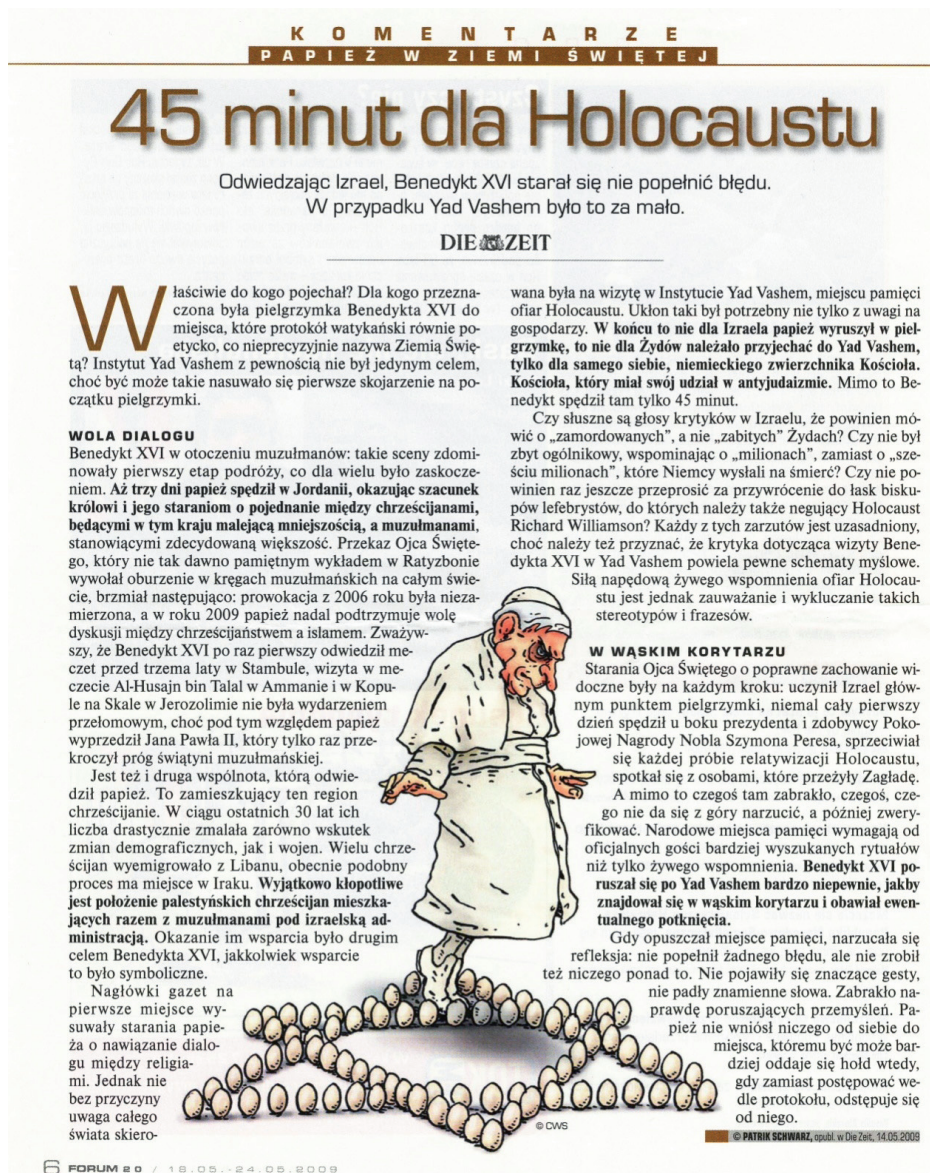
lub programów telewizyjnych, np.:

39. *Co z tym Benedyktem?* (Wprost 15/2008)

Na koniec wspomnieć należy również o ironii, która także pełni funkcję ekspresywną. Nacechowane emocjonalnie mogą być nie tylko środki językowe. Do nieleksykalnych wykładników wartości zaliczyć możemy karykaturę w grafice. Jako



przykład niech posłuży rysunek zaczerpnięty z przedruku artykułu z „Die Zeit” (20/2009), umieszczonego w tygodniku „FORUM” (20/2009) (tytuł oryginału: *Auf dem heiklen Stuhl*):



Rys. 1. Przedruk artykułu z „Die Zeit” (20/2009) w polskim tygodniku „FORUM” (20/2009, str. 6) (tytuł oryginału: *Auf dem heiklen Stuhl*)

Analiza powyższa pozwala dojrzeć jeszcze inny wymiar, w którym relacja *sacrum – profanum* w odniesieniu do „naszych” papieży uzyskuje kształt szczegól-

nie znaczący dla współczesnego człowieka. Jest to wymiar nie tyle religijny, co społeczny, polityczny oraz kulturowy. Dopiero badanie tekstów z uwzględnieniem wszystkich tych czynników pozwala dochodzić do właściwego odczytywania wartościowań oraz analizowania językowej struktury wartości.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARTMIŃSKI, J. (2003), *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Lublin.
- BARTMIŃSKI, J. (2007), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin.
- GŁOWIŃSKI, M. (1986), *Wartościowanie w badaniach literackich a język potoczny*, (w:) S. Sawicki, W. Panas (red.), *O wartościowaniu w badaniach literackich*. Lublin. 179–195.
- GRICE, H. P. (1975), *Logic and conversation*, (w:) P. Cole, J. L. Morgan (red.), *Speech acts*. New York. 41–58.
- GRZEGORCZYKOWA, R./ R. LASKOWSKI./ H. WRÓBEL (red.) (1998), *Gramatyka współczesna języka polskiego. Morfologia*. Warszawa.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1999), *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*. Toruń.
- MIKOŁAJCZYK, B. (2004), *Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation. Dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens*. Frankfurt/M.
- NAGÓRKO, A. (2007), *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa.
- NAGÓRKO, A. (2010), *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa.
- PUZYNNINA, J. (1991), *Jak pracować nad językiem wartości?*, (w:) *Język a kultura* 2. 129–137.
- PUZYNNINA, J. (1992), *Język wartości*. Warszawa.
- PUZYNNINA, J. (1997), *Słowo – wartość – kultura*. Lublin.





**Zenon WEIGT**  
Uniwersytet Łódzki

## **Tekst specjalistyczny w dydaktyce uniwersyteckiej**

### **Abstract:**

#### **Specialist text and university didactics**

In the age of the dynamic development of international relations, especially in economics and law, it is essential to train students of neophilological departments in translation of specialist texts. The article presents the place and role of specialist texts taking philological studies, especially occupational translatorics departments, as an examples. Specialist texts may be translated during taught courses designed for both undergraduate and postgraduate students. Especially postgraduate students are linguistically well prepared to take additional classes in order to improve their skills in translation of specialist texts. Moreover, by taking the additional classes, the students may broaden their interest in economics, law, medicine etc. and improve specialist knowledge. They may also acquire additional (apart from factual and linguistic) competence, i.e. terminological and textual. The article presents certain important issues concerning training of university staff teaching translation of specialist text, which needs to be discussed by Germanists. It is also essential to pay attention to extralinguistic knowledge of lecturers in translation of specialist texts and the quality of their extralinguistic knowledge.

### **Wstęp**

Na wstępie należy rozróżnić typy kształcenia w języku obcym, spotykane najczęściej na polskich uniwersytetach: (1) Kształcenie językowe w ramach filologii. (2) Kształcenie językowe zorientowane zawodowo w Studium Języków Obcych, względnie Centrach Językowych. (3) Kształcenie w języku obcym na kierunku poza filologią.<sup>1</sup>

Niniejszy artykuł odnosi się zasadniczo do kształcenia językowego w ramach filologii germańskiej<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Np. zajęcia w języku obcym na studiach prawa niemieckiego i francuskiego na Uniwersytecie Łódzkim.

<sup>2</sup> W sprawie kształcenia pozafilologicznego zob. A. M. Harbig (2008).

### 1. Miejsce tekstu specjalistycznego w dydaktyce uniwersyteckiej

W kształceniu neofilologów (germanistów) spotyka się rzadko osobny przedmiot, np. *Języki/ teksty specjalistyczne*, który koncentrowałby się wyłącznie na językowej analizie tekstu, pozyskiwaniu nowego słownictwa specjalistycznego, względnie pracy terminologicznej. Tekst specjalistyczny występuje raczej na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego, zróżnicowanych w głównej mierze ze względu na stopień studiów. Pojawienie się tekstu specjalistycznego lub popularno-naukowego jest często przypadkowe, związane raczej z zaplanowanym tematem zajęć. Chodzi tu głównie o aspekt poznawczy, o zapoznanie studentów z nowym tematem jakiejś dyscypliny naukowej, o pozyskanie nowego słownictwa i poszerzenie wiedzy ogólnej. Towarzyszą temu wszelkiego rodzaju działania dydaktyczne, jak: wspólna eksplikacja znaczenia napotkanych w tekście terminów, ćwiczenia na utrwalenie słownictwa itp. Ponieważ tekst ma ścisły związek z tematyką realizowanych treści, staje się on impulsem do różnych form wypowiedzi ustnych.

Następnym rodzajem zajęć są zajęcia tłumaczeniowe, które oferowane są studentom jako jedna z części składowych praktycznej nauki języka niemieckiego, bądź jako blok zajęć w ramach fakultetu zawodowego translatoryka. Na zajęciach tłumaczeniowych w ramach praktycznej nauki języka niemieckiego przydatne są teksty specjalistyczne o bardzo różnym stopniu trudności, w zależności od tego, czy zajęcia odbywają się na pierwszym czy drugim stopniu studiów. Szczególną uwagę należy zwrócić na dobór tekstów, reprezentatywnych dla pewnej specyfiki języka tekstu specjalistycznego, która jak wykazuje praktyka, jest stałym problemem dydaktycznym. Studenci uczestniczący w tych zajęciach – szczególnie na pierwszym stopniu nauczania – nie posiadają wystarczających kompetencji tłumaczeniowych, nie znają podstawowych strategii translatorskich, ich wiedza o tekście specjalistycznym jest w zasadzie minimalna.

Natomiast w bloku zajęć tłumaczeniowych wchodzących w skład fakultetu zawodowego translatoryka na poziomie drugiego stopnia studiów tekst specjalistyczny ma zdecydowanie inną pozycję i rolę. Adresatem zajęć jest student germanistyki z dość dobrą znajomością języka niemieckiego<sup>3</sup>, operujący relatywnie bogatym słownictwem języka ogólnego i języka podstawowych specjalizacji z dotychczasowego przebiegu studiów, tzn. w zakresie literatury, językoznawstwa i glottodydaktyki. Student jest silnie umotywowany możliwością uzyskania dodatkowych umiejętności tłumaczeniowych i zdeteminowany w zmierzaniu do finalnego celu fakultetu. Zajęcia nie odbywają się w środowisku języków specjalistycznych, więc środki językowe, które są charakterystyczne dla języków specjalistycznych nie są mu znane, stają się zarówno celem, jak i środkiem kształcenia. Nie bez znaczenia jest również fakt, że student posiada wiedzę z zakresu teorii przekładu, nie posiada zasadniczo wiedzy fachowej.

<sup>3</sup> Po sprawdzianie kwalifikacyjnym pisemnym i ustnym.

W dydaktyce tłumaczenia swoje stałe miejsce ma wstępna analiza różnego rodzaju tekstów specjalistycznych, wykazująca ich wspólne i różne cechy językowe oraz pełnione funkcje. Przy tej okazji kontrastuje się je z tekstami języka ogólnego. Treści fachowe zawarte w tych tekstach mogą jednocześnie stanowić bazę do poszerzania wiedzy studenta z ustalonych w treściach programowych dyscyplin (np. ekonomia, prawo, medycyna i in.). Poza tym student zdobywa wiedzę o formalnych cechach takich tekstów, które wiążą się z realizacją czynności prawnych, jak np. akty notarialne oraz teksty orzecznictwa sądowego, o procedurach tłumaczeniowych, np. wiedzę o sporządzaniu tłumaczenia przysięgłego. Wiąże się to z kompetencją rzeczową, która obejmuje również wiedzę ogólną studenta, wszystkie informacje wniesione do treści zajęć, a zdobyte poza procesem dydaktycznym.

Szczególnie teksty prawne i prawnicze są podwójnym wyzwaniem dla studentów germanistyki. Po pierwsze ze względu na brak kompetencji fachowej (wiedzy np. z prawa cywilnego, karnego itp.), jak i ze względu na niewystarczającą wiedzę językową – brak znajomości charakterystycznego słownictwa, terminologii, typowych konstrukcji syntaktycznych. Wprowadzanie tekstów prawnych na zajęcia niesie ze sobą ryzyko niezrozumienia treści aktów normatywnych ze względu na wysoki stopień fachowości i stosowanie odmiennych środków językowych. Do tych najbardziej istotnych należą, według językoznawców niemieckich<sup>4</sup>, takie jak:

- czasowniki modalne o różnym stopniu modalności *können, sollen, müssen, dürfen*; często połączone z partykułą negującą *nicht* – decydują one o charakterze normy prawnej;
- konstrukcje językowe wyrażające modalność w inny sposób, jak np. *sein+zu+Infinitiv* lub *haben+zu+Infinitiv*;
- czasownik *gelten* w charakterystycznym prawnym użyciu: *Es gilt ... materielles Recht, die Vollmacht gilt für...*;
- kondensaty językowe z przed- i przyrostkami: *-bedürftig: beweisbedürftig, zustimmungsbedürftige Entscheidung; -fähig, -mäßig, -intensiv, -trächtig: gewerbsvorschriftsmäßig; prüfungsfähig, aber: deliktfähig*; kondensaty rzeczownikowe: *Verkehrsunfallflucht*<sup>5</sup>;

<sup>4</sup> Lista środków językowych, na które należy zwrócić szczególną uwagę w dydaktyce tłumaczeniowej, jest obszerniejsza. Zob. Z. Weigt (2001, 2002).

<sup>5</sup> S. Weber (1996:9) pisze: „So lassen sich Adjektivbildungen wie *transportfähig, zahlungsfähig* leichter auflösen als Bildungen wie *rechtsfähig, prozeßfähig, geschäftsfähig*, die als Fachwörter definiert sind, z.B. *rechtsfähig sein*: ‘in der Lage sein/fähig sein, Träger von Rechten und Pflichten zu sein’. Nehmen wir nun an, daß der Lerner auf die Formulierung wie *jemand ist deliktfähig* stößt, so kommt er mit den Erfahrungen, die er bisher mit *-fähig*-Bildungen gesammelt hat, nicht weiter: Er würde also (...) deuten: ‘eine Person, die *fähig/in der Lage ist*, Delikte zu begehen’. Gemeint ist jedoch: ‘eine Person, die *fähig/in der Lage ist*, für das begangene Delikt verantwortlich zu sein, die über die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsicht verfügt’”.

- konstrukcje, w których zdanie wprowadza czasownik *sein* wraz z rozszerzeniem warunku przez *so tritt, wenn* np. „§ 269. [Leistungsort] ... (2) Ist die Verbindlichkeit im Gewerbebetriebe des Schuldners entstanden, so tritt, wenn der Schuldner seine gewerbliche Niederlassung an einem anderen Orte hatte, der Ort der Niederlassung an die Stelle des Wohnsitzes. ...”;
- kolokacje charakterystyczne dla języka prawa, ekonomii: *vorläufiger Gegenstandswert, gezogener Wechsel*<sup>6</sup>;
- złożenia wielowyrazowe: *Datenzugriffssicherunsschutz*;
- frazeologizmy (wyrażenia rutynowe, schematyzmy) w tekście specjalistycznym: *Soweit einzelnen Bestimmungen dieses Vertrages den Vorschriften ... widersprechen oder nichtig sind, behalten ... ihre Wirksamkeit*<sup>7</sup>; *die vorläufige Vollstreckbarkeit (eines Urteils) anordnen; einstweilige Aussetzung der vorläufigen Vollstreckbarkeit eines Versäumnisurteils* itp.

## 2. Dobór tekstów specjalistycznych

W przypadku tekstów normatywnych bezcelowe jest ich dydaktyzowanie (upraszczanie językowe i treściowe, skracanie, eksplikowanie terminu w tekście dla łatwiejszej percepcji przez studentów). Takie działanie, znane w dydaktyce języków obcych, spełnia swoją rolę w dydaktyce ogólnej, ale w dydaktyce translacji pozbawiłoby wręcz właściwego charakteru tekstu specjalistycznego i istotę przekładu. Nie ma to związku z doбором tekstu do warunków językowych studentów, bowiem zawsze istnieje możliwość doboru tekstu mniej lub bardziej nasyczonego „fachowością”. Dobór tekstu autentycznego motywuje dodatkowo studentów do pracy w aspekcie poznawczym, doceniają oni możliwość zdobycia nowej wiedzy fachowej, z czym wiąże się poznanie nowej terminologii i operowanie w tłumaczeniu nowymi środkami językowymi na podstawie tekstu oryginału. Praca z tekstem autentycznym to praca w „naturalnym” środowisku tekstowym adepta przekładu<sup>8</sup>.

## 3. Praca terminologiczna

Zasadniczym problemem na zajęciach tłumaczeniowych ze studentami jest praca z terminem. Rozwijanie kompetencji terminologicznej winno odbywać się w tzw. pracy terminologicznej, która jest stałą formą zajęć tłumaczeniowych. Ma

<sup>6</sup> Zob. Z. Berdychowska (1999).

<sup>7</sup> Zob. M. Płomińska (2010).

<sup>8</sup> Zob. dokładniej S. Gucza (2000, 2012) oraz A. M. Harbig (2008).

to ścisły związek z (nie)posiadaniem wiedzy przez studenta neofilologii z określonej dziedziny. Brak jest w procesie dydaktycznym wsparcia ze strony specjalistów i ekspertów wybranych dziedzin. Studenci muszą zatem uzupełniać odnośną wiedzę poza fakultetem lub indywidualnie na zasadzie samokształcenia. Organizacja pracy terminologicznej polega na wspólnym ze studentami eksplikowaniu znaczenia terminu. Podczas lektury tekstów specjalistycznych wyeksцерpowane zostają terminy, z których studenci sporządzają indywidualnie względnie w pracy z partnerem alfabetyczną listę z informacjami o terminie<sup>9</sup>. W przypadku tekstów prawnych odszukują definicję terminu z przepisu prawa w ustawie, następnie uzupełniają ją o informacje dodatkowe z podobnych tekstów literatury przedmiotu i innych paralelnych tekstów. Zebrane informacje o znaczeniu terminu konfrontują z definicjami w różnych jedno- i dwujęzycznych słownikach specjalistycznych oraz encyklopediach i poszerzają zasoby językowe o nowe jednostki wyrazowe (również terminy), dokonując poszukiwań na stronach internetowych.

Tak przygotowane listy terminów wraz z ich znaczeniami stają się z czasem podręcznymi słownikami każdego studenta. Materiał językowy zaczerpnięty z paralelnych tekstów specjalistycznych jest poza tym istotnym uzupełnieniem haseł w słownikach dwujęzycznych, nie nadążających za ich aktualizacją.

#### 4. Teksty paralelne i bazy danych

W dydaktyce translacji tekstów specjalistycznych poza słownikami specjalistycznymi dużą rolę odgrywają teksty paralelne i terminologiczne bazy danych. Systematyczne studiowanie tekstów paralelnych uzupełnia leksykę mini-glosariuszy sporządzanych przez studentów zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Prowadzi to do ciągłej kontroli pozyskiwanych leksemów i zapisywania ich w komputerze dla całej grupy w postaci mini-bazy danych terminologicznych<sup>10</sup>. S. Šarčević (1999: 104) definiuje teksty paralelne jako równoprawne wersje językowe tekstów normatywnych, a Z. Krzysztoforska-Weisswasser (1995: 18 i n.) podkreśla ich znaczenie jako „tekst[ów] tego samego typu na ten sam temat, które powstały w takiej samej sytuacji komunikacyjnej”. Teksty takie mają nie tylko znaczenie jako wzorce tekstowe dla studentów (podobnie B. Z. Kielar 1991: 136–137), ale są one również cennym źródłem wiedzy terminologicznej. W przypadku terminologii prawnej jest

<sup>9</sup> O zakładaniu kartoteki terminologicznej pisze K.-D. Schmitz (2007: 457) w sposób następujący: „Um die Ergebnisse Ihrer Recherche für die Qualitätssicherung (Begründung der Wahl Ihrer Übersetzung), für zukünftige Übersetzungen oder für die Produktion eines kleinen EDV-Glossars festzuhalten, legen Sie eine Karteikarte, eine Textdatei oder einen Datenbankeintrag an, notieren alle gefundenen Informationen und ergänzen diese durch weitere Daten, die Ihnen bei einer späteren Nutzung hilfreich sein können.” Rolę tę przejmują obecnie komputery.

<sup>10</sup> Sporządzanie własnych glosarów opisuje U. Kautz (2002: 100–101).



ona często ściśle związana z regulacjami prawnymi w różnych krajach niemieckiego obszaru językowego. Dotyczy to również baz danych terminologicznych (np. bazy IATE – InterActive Terminology for Europe, Datenbasis Eurodicautom, Multilinguale Terminologiedatenbank), zawierające terminologię międzynarodową i ponadnarodową. Dla języków, których użycie wykracza poza granice jednego państwa, występuje często polisemia, polegająca na tym, że jedno pojęcie bywa desygnatem różnych pojęć w obrębie różnych systemów prawnych, np. niemieckiego, austriackiego czy szwajcarskiego. Studenci mogą poznać zasady tworzenia terminów w oparciu np. o normę DIN 2342 z roku 1992.

Opracowywanie mini-glosarów do terminologii zaczerpniętej z tekstów specjalistycznych dotyczy zarówno języka wyjściowego, jak i docelowego w procesie tłumaczenia. Jest rzeczą zrozumiałą, że student często nie rozumie definicji terminu w języku ojczystym, nie mówiąc już o języku obcym. Język ojczysty jest tu wsparciem dla języka obcego w rozumieniu obcojęzycznego tekstu specjalistycznego; studenci mogą również porównać, jak są zbieżne bądź jak różnią się od siebie definiowane terminy w języku niemieckim i polskim. Praca terminologiczna ze studentami fakultetu zawodowego translatoryka ma również dodatkowy, istotny aspekt dydaktyczny. Przez systematyczność pracy z terminem studenci nabierają przyzwyczajenia do poszukiwania informacji celem wyjaśnienia znaczenia terminu, do używania w codziennej pracy tłumacza słowników specjalistycznych, leksykonów i encyklopedii i w końcu do uaktywnienia elementów kognitywnych posiadanej wiedzy oraz jej poszerzenia. Podkreśla to również J. Pieńkos (1999: 212), stwierdzając:

Przyszłego tłumacza należy nauczyć posługiwać się słownikami, encyklopediami i innymi materiałami leksykograficznymi zarówno tymi o charakterze ogólnym, jak i specjalistycznymi. Doświadczenie wykazuje, że te podstawowe narzędzia warsztatu pracy tłumacza są im nie tylko nieznane, ale też przez nich lekceważone. Niewielu jest (nawet doświadczonych) tłumaczy, którzy potrafią wykorzystać w pracy przekładowej bogactwo leksykalne, oferowane przez leksykografię słownikową i encyklopedyczną. Tu warto tylko odnotować, że trudno sobie wyobrazić pracę tłumacza bez umiejętności konsultowania słowników, encyklopedii, tezaurusów, glosariuszy terminologicznych.<sup>11</sup>

Powyższe dotyczy również przygotowania glosariuszy tematycznych, będących składnikiem pracy terminologicznej. Sporządzane są one do aktualnie pojawiających się tematów, wynikających z przeznaczonych do tłumaczenia tekstów specjalistycznych, np. *kryzys finansowy w Europie i w świecie, zrównoważona gospodarka* itp. oraz „stałych” tematów, które często sprawiają trudności w tłumaczeniu, jak

<sup>11</sup> O zajęciach z terminologii pisze U. Kautz (2002: 433) następująco: „Angesichts der zahlreichen neuen Termini aller Wissensgebiete, die in den verschiedenen Sprachen praktisch täglich geprägt werden, sind gesonderte Lehrveranstaltungen zur Terminologielehre und -arbeit nützlich. Sie sollen den Lernern Wissen über die Bildung und Klassifikation von Termini und Fertigkeiten in der terminologischen Recherche unter Einsatz aller Recherchemittel vom Wörterbuch bis zur Datenbank vermitteln”.

np. sądownictwo, szkolnictwo, nazwy instytucji, zawodów do rejestru usług, rachunkowość itp. w Niemczech i w Polsce. W tekstach z zaplanowanymi tematami studenci dokonują indywidualnie wyboru słownictwa, ustalają w pracy grupowej za pomocą definicji ich znaczenie, umieszczają w glosariuszu tematycznym i jednocześnie uzupełniają glosariusz terminologiczny i terminologiczną bazę danych.

## 5. Kompetencja lingwistyczno-tekstowa

W dotychczas wymienionych kompetencjach, tzn. językowej, rzeczowej i terminologicznej, oczekuje się od studenta na zajęciach tłumaczeniowych, że: (a) zna znaczenie terminów tekstu specjalistycznego i potrafi je użyć w tekście docelowym; jest świadom specyfiki języka specjalistycznego; (b) posiada wiedzę fachową stosownie do wykształcenia, np. porównania systemu prawnego, systemu sądownictwa w Niemczech i Polsce itp.; (c) zna składnię tekstów specjalistycznych, oraz (d) rozróżnia strukturę tekstów specjalistycznych i przenosi ją w tłumaczeniu na język docelowy.

Poza czterema klasycznymi (podstawowymi) kompetencjami tłumaczeniowymi student winien legitymować się kompetencją tekstową, niezbędną w procesie translacji<sup>12</sup>. W praktyce tłumaczeniowej student winien wykazać dwie istotne umiejętności. Pierwsza z nich o charakterze receptywnym to rozumienie treści tekstu, druga natomiast jest produktywna, tzn. student winien wykazać umiejętność tworzenia nowych tekstów w języku docelowym. Tłumaczenie jest aktem komunikacyjnym realizowanym między innymi za pomocą tekstów, tu tekstów specjalistycznych, w którym niezbędne jest operowanie językiem specjalistycznym i przekazanie treści komunikatu (translatu) za pomocą terminów i w formie odpowiedniej do tekstu oryginału. W tej kompetencji student winien znać cechy tekstów wzorcowych i posiadać zdolność ich przełożenia na strukturę tekstową języka docelowego. Przed kształceniem tej kompetencji (po kompetencji językowej i rzeczowej) student pracuje z tekstem specjalistycznym w fazie okołotłumaczeniowej, a więc na ćwiczeniach językowych, uczy się tworzyć parafrazy, poszerza słownictwo specjalistyczne, orientuje się m.in. w słotwórstwie terminologicznym i zna struktury tłumaczonych tekstów. Najwięcej problemów tłumaczeniowych niosą ze sobą teksty normatywne i administracyjno-prawne, wymagające nie tylko umiejętności tłumaczeniowych jako takich, ale choć w minimalnym stopniu tzw. „myślenia prawniczego”, niezwykle trudnej umiejętności dla nie-prawnika. Niezbędne jest rozpoznanie przez studenta odpowiedniego typu tekstu, rozumienie

<sup>12</sup> Precyzyje to polska norma PN EN 15038 z 2006 r. w zakresie usług tłumaczeniowych.

jego treści i rozwiązania problemu tłumaczeniowego, tak jak pisze o tym J. Pieńkos (1999: 121):

Powodzenie w przekładzie tekstu prawnego (...) zależy od umiejętności rozróżniania i analizowania przez tłumacza problemów, jakie rodzi tekst prawny. (...) Zanim przystąpi do spełnienia swojej misji przekazania komunikatu zawartego w tekście źródłowym, tłumacz musi się upewnić, czy zrozumiał ten komunikat. Wymaga to znajomości systemu prawnego, na którym dany komunikat jest oparty, można ją uzyskać dzięki badaniu dokumentów źródłowych lub konsultacji ze specjalistami.

Pomocne w tym są przede wszystkim teksty paralelne, opisywane wyżej, służące tłumaczemu za wzorzec typu tekstu z jego strukturą na makro- i mikroplaszczyźnie oraz jego globalną strukturą. W tekstach prawa będzie to struktura tzw. normy prawnej (niem. *Rechtssatz*), wewnętrzny logiczny układ (ustawy, kodeksy itp.), podział na księgi, rozdziały itp., charakterystyczne segmenty tekstów notarialnych (preambuła, siedziba notariusza, identyfikacja stawających, przedmiot np. umowy spółki itp.). Sygnalizują one z jednej strony treść aktu, z drugiej natomiast widać powiązania międzytekstowe z innymi tekstami prawnymi, np. kodeksów, których pewne segmenty przytaczane są dosłownie na przykład w akcie notarialnym. Z dydaktycznego punktu widzenia kompetencja tekstowa jest zwięźczeniem wysiłków studenta i wykładowcy oraz doskonałym przygotowaniem do tworzenia jakościowo poprawnych tekstów obcojęzycznych w procesie translacji. Jest zarazem wykazaniem wiedzy językowej i rzeczowej studenta i świadczy o umiejętności rozwiązywania przez niego problemów tłumaczeniowych.

## 6. Podsumowanie

Poruszony temat wpisuje się w aktualną sytuację rynku pracy dla germanistów studiujących filologię germańską na poziomie uniwersyteckim. W dobie dynamicznego rozwoju stosunków międzynarodowych, w tym w takich dziedzinach, jak ekonomia i prawo, istotne jest wyposażenie studentów w dodatkowy instrument, jakim jest umiejętność przekładu tekstu specjalistycznego. W tekście poruszyłem miejsce występowania tekstu specjalistycznego na przykładzie studiów filologicznych w ramach tzw. fakultetu zawodowego translatoryka. Tekst specjalistyczny staje się interesującym obiektem badawczym nie tylko w ramach przygotowywanych prac magisterskich, ale i na zajęciach przekładowych studiów drugiego stopnia. Dopiero wtedy student wnosi dobre przygotowanie językowe, niezbędne do podjęcia dodatkowych zajęć w ramach intensywniejszej i lepszej jakościowo nauki przekładu tekstu specjalistycznego. Poza wspomnianą znajomością języka oczekuje się od studenta zainteresowania tematami takich dziedzin, jak ekonomia, prawo czy medycyna, aby mógł poszerzać swoją wiedzę specjalistyczną w trakcie zajęć

translatorycznych i zdobywać dodatkowe kompetencje poza językową i rzeczową – kompetencję terminologiczną i tekstową. Odmienne, niezwykle ważną kwestią, nieporuszoną w artykule jest problem przygotowania zawodowego wykładowców prowadzących zajęcia tłumaczeniowe tekstów specjalistycznych. Powstaje pytanie o wiedzę pozajęzykową, jaką wykładowca wnosi w proces dydaktyki translacji języka specjalistycznego i jaka jest jej jakość. Chodzi tu o wiedzę glottodydaktyczną i wiedzę dotyczącą struktury tekstów specjalistycznych. Niech niniejszy tekst będzie kolejnym zachęceniem do dalszej dyskusji o treściach programowych dydaktyki translacji i podjęcia wspólnego wysiłku zapewnienia dobrej jakości zajęciom przekładowym na poziomie uniwersyteckim.

#### BIBLIOGRAFIA

- BERDYCHOWSKA, Z. (1999), *Fachsprachliche Kollokationen und terminologisierte Ausdrücke in der Sprache der Rechtswissenschaft*, (w:) M. Kłańska, P. Wiesinger (red.), *Vielfalt der Sprache. Festschrift für A. Szulc zum 75. Geburtstag*. Wien. 259–273.
- GRUCZA, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, (w:) Niemiecki w dialogu. *Deutsch im Dialog*. 2/1 2000. Warszawa. 73–103.
- GRUCZA, S. (2012), *Zum Begriff didaktischer Text in der Fachtranslationsdidaktik*, (w:) M. Olpińska-Szkielko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt/M. 258–273.
- HARBIG, A. M. (red.) (2008), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok.
- KAUTZ, U. (2002), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München.
- KIELAR, B. Z. (1991), *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, Warszawa. 133–140.
- KIELAR, B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- KRZYSZTOFORSKA-WEISSWASSER, Z. (1995), *Zbiór dokumentów polskich dla tłumaczy przysięgłych*. Warszawa.
- PIEŃKOS, J. (1999), *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*. Warszawa.
- PŁOMIŃSKA, M. (2010), *Routineformeln in deutschen und polnischen juristischen Texten*, (w:) M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Częstochowa. 149–161.
- POLSKA NORMA EN 15038. Usługi tłumaczeniowe. Wymagania dotyczące świadczenia usług. Polski Komitet Normalizacyjny. Warszawa 2006.
- SCHMITZ, K.-D. (2007), *Terminologiarbeit und Terminographie*, (w:) K. Knapp et al. (red.), *Ange wandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Stuttgart. 457–478.
- ŠARČEVIĆ, S. (1999), *Das Übersetzen normativer Rechtstexte*, (w:) P. Sandrini (red.), *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen. 103–118.
- WEBER, S. (1996), *Sprache und Recht*, (w:) Arbeitsmaterial Chemnitz/ Plzen. Udostępniony manuskrypt z roku 1996.

- WEIGT, Z. (2001), *Język polityki i prawa w dydaktyce tłumaczeniowej*, (w:) A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. Warszawa. 183–190.
- WEIGT, Z. (2002), *Fachkommunikative Komponenten im Übersetzungsunterricht für Germanistikstudenten*, (w:) W. Kalaga, Z. Mielczarek, T. Rachwał, D. Pindel (red.), *Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik*. Vol. 1. Reihe: Academic Papers of College of Foreign Languages. Wissenschaftliche Beiträge der Hochschule für Fremdsprachen. Częstochowa. 195–205.

**Ewa ŻEBROWSKA**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **Tekst w komunikacji zapośredniczonej komputerowo**

### **Abstract:**

#### **Text and computer-mediated communication**

The paper presents selected distinctive features of Internet hypertexts. The main features of Internet hypertexts are: (i) non-linear structure, and (ii) the co-existence of text elements in tandem with other semiotic components, such as various images, graphic elements, music sequences, movie parts. The non-sequential structure of texts leads to their specific, selective and fragmentary reception. By activating hyperlinks, the receiver decides which modules (information units) and in which chronological order he opens, sees and reads them. The article finishes with the following question: Do hypertexts constitute artefacts of cognitive character or are they 'texts in (human) brains', i.e. mental modules existing in a similar way on the part of the receiver?

Określenie *komunikacja zapośredniczona komputerowo* ma swoje źródło w literaturze anglojęzycznej, w której występuje jako *computer mediated communication* (CMC) i oznacza zarówno sam przedmiot badań, czyli technikę i technologię komunikowania oraz proces komunikacyjny, jak i dyscyplinę naukową, która łącząc wiele nauk (ściśle, techniczne, ekonomiczne, humanistyczne) poddaje badaniom zjawisko komunikacji za pomocą komputera (por. J. Grzenia 2007: 13). J. Grzenia (ibid.) proponuje używanie uproszczonego terminu „komunikacja komputerowa”, a nawet „elektroniczna”, gdyż sam komputer podlega ciągłym zmianom technologicznym i nie jest już tym samym urządzeniem, co 20–30 lat temu. Ważny jest sposób elektronicznego zapisu sygnałów, czyli zdigitalizowania wszelkiego rodzaju znaków. Należy jednak dodać, iż warunkiem *sine qua non* tej komunikacji jest sieciowe powiązanie komputerów. Niewątpliwie komputer jako medium wraz z internetem przyczynił się do wykształcenia nowych praktyk komunikacyjnych oraz zmienił dotychczasowy sposób istnienia tekstu.

Ich naukowy ogląd jest wielowątkowy i wieloaspektowy. Refleksja naukowa przybiera z jednej strony postać sformalizowanych analiz, ugruntowanych technologicznie (m.in. H. Lobin 1999, G. Rehm 2005), z drugiej strony ma charakter



filozoficzno-kulturowo-antropologiczny (np. L. Manovich 2006, M. M. Jacobsen 2002), zawierając też futurystyczne wizje na temat człowieka i komunikacji. Lingwistyka (tekstu) znalazła w tej refleksji swoje miejsce, otwierając perspektywy badawcze na nową rzeczywistość tekstową i oferując możliwości lingwistycznego opisu tego zjawiska w ramach wypracowanych modeli, definicji i aparatu pojęciowego.

P. Szerszeń (2010: 65) wymienia trzy nurty badań nad (hiper)tekstem elektronicznym, dające się zauważyć w niemiecko- i anglojęzycznej literaturze przedmiotu: (1) nurt podkreślający konsekwentny rozwój głęboko ustrukturyzowanych tekstów (np. R. Kuhlen 1991), (2) badania koncentrujące się na aspekcie poszukiwania informacji i danych przez użytkownika w wielkich zasobach, (3) nurt zwracający uwagę na tworzenie nowych, kreatywnych przestrzeni, w których na równych prawach porusza się zarówno autor, jak i użytkownik. Te trzy podejścia należałoby uzupełnić o najnowsze badania, dostrzegające aspekt wizualny, *design* tekstu, rolę elementów graficznych i obrazów wszelkiego rodzaju, ich współlistnienie ze słowem pisanym w jednym komunikacie.

Sposób nadawania odpowiedniej formy przekazowi tekstowemu zmieniał się, aż do dzisiejszego pisma digitalnego (elektronicznego), do komputera jako medium i technologii z nim związanych. Człowiek jako istota rozumna, wyposażona w gatunkowo-specyficzne właściwości, rozwijał na przestrzeni wieków kulturę duchową i materialną. Ostatnie dziesięciolecie naznaczone były głównie rozwojem naukowo-technologicznym. I tak obok pisma drukowanego pojawiło się pismo elektroniczne, co spowodowało niejako jego dewaluację, wobec łatwości produkcji, przekształcania i modyfikacji tekstu (por. J. Bittner 2003, J. Grzenia 2007: 77).

Tekst w komunikacji zapośredniczonej komputerowo jest częściowo zdeterminowany przez to medium, gdyż komputer umożliwia techniczne przetworzenie wszystkich dostępnych znaków: językowych, obrazów różnego rodzaju, znaków akustycznych, animacji (ruchomych obrazów, filmowych sekwencji). Pojawiają się na wspólnej technicznej platformie, zintegrowane w jedną całość. Obraz wraz z pismem stał się podstawową i zarazem nierozdzieloną formą przekazu (J. Bittner 2003: 291; W. Coy 2003: 286). Komputer nazywany jest czasem uniwersalną, multimedialną maszyną, gdyż przetwarza nie tylko cyfry, ale również litery i inne dowolne zdigitalizowane dane. Głównie dzięki usłudze sieciowej World Wide Web, jako funkcjonującemu w Internecie systemowi komunikacji i pozyskiwania informacji, zmieniły się warunki powstawania, tworzenia, przetwarzania i opracowywania tekstów oraz ich produkcji, recepcji i publikacji (por. J. Bittner 2003: 23). „Ewolucję komunikacji przez komputer można by opisywać jako proces stopniowego łączenia różnych kodów” (J. Grzenia 2007: 110). Ta właśnie funkcja okazała się przełomowa (por. J. Bittner 2003: 72), gdyż zintensyfikowała proces wizualizacji kultury oraz przekazu tekstowego. Tekst niejako manifestuje się w otoczeniu, w którym

występuje (P. Zawojski 1999: 7). Wielu badaczy (B. Witosz 2009, G. Habrajska 2004, E. Balcerzan 1999) ogłosiło odejście od „werbocentryzmu”. Mówi się o retoryce pisma, o jego wizualizacji i grafizacji, czy też o upiśmiennieniu obrazu oraz o ikonizacji pisma (M. Sandbothe 2001: 217).

Wizualność i „naoczność”, fizyczność i materialność są bez wątpienia jedynymi obiektywnymi właściwościami, należącymi w sposób rzeczywisty do tekstów istniejących jako niezależne, realne obiekty (por. S. Grucza 2004: 94). Jako takie są najpierw doświadczone, a potem dopiero rozpoznawalne jako teksty. Integralnymi komponentami tekstów jako jednostek wyrażeniowych są tylko i wyłącznie ich fizyczne właściwości „na których opiera się możliwość ich substancjalnej identyfikacji i dyferencjacji, czyli fonemiczna i gramatyczna poznawalność” (F. Grucza 1993: 157). Ponadto należy w tym miejscu podkreślić, iż teksty jako wyrażenia pełnią, wg S. Gruczy (2004: 111), funkcję zastępników znaczeń nadanych im przez autora/ów i jako takie nie zawierają w sobie ani języka, ani znaczenia. Są niejako odzwierciedleniem języka, a znaczenie jest wartością względną, przypisaną im przez autorów i/ lub odbiorców. Ostatecznie o statusie wyrażenia językowego (słownego lub pisemnego) jako tekstu decyduje komunikatywna funkcja, którą ma do spełnienia w stosunku do nadawcy i/ lub odbiorcy. Tak rozumiane teksty umożliwiają komunikację przekraczającą ograniczenia czasowe i przestrzenne. K. Ehlich (1983, 1984) podkreśla w swoich rozważaniach dotyczących tekstu moment nadania mu materialnie utrwalonej postaci przekazu, która może przybierać różne formy, tak, że producent i nadawca nie muszą spotykać się w bezpośredniej interakcji. G. Antos (2007) jako jeden z pierwszych badaczy zwrócił uwagę na to, jak się nam tekst jawi jako materialny obiekt. Ważna jest jego fizyczność, prezenca, różne nośniki (kamień, papier, ekran komputera), rodzaj pisma, design, typografia, jednym słowem to, co widzimy, spostrzegamy na tzw. powierzchni, zanim się w nią zagłębimy.

A to, co widzimy, to nie tylko tekst pisany, ale również elementy wizualne, jak obrazy, grafiki, tworzące swoistą całość. Wg U. Fix (2001: 118) tekst funkcjonujący w środowisku komputerowym tworzy z różnymi rodzajami znaków kompleksowe całości. Podejście holistyczne pozwala na „uchwycenie wszystkich elementów kategorii w ich powiązaniu i współzależności” (B. Witosz 2009: 20). W lingwistyce tekstu na gruncie niemieckim funkcjonują m.in. takie pojęcia, jak *Gesamttexte* (teksty całościowe, Ch. Doelker 1997), *Sprache-Bild-Texte*, *Text-Bild-Konglomerate* (por. M. Hoffmann 2001: 127). Jest również mowa o semiotycznie kompleksowych komunikatach czy też wyrażeniach (H. Sottong, M. Müller 1998), w których teksty traktowane są jako elementy językowe, a obrazy jako nie-językowe. Funkcjonuje też pojęcie *Text-Bild-Äußerung*, czyli wyrażenie tekstowo-obrazowe. B. Spillner (1995) przyjmuje semiotycznie kompleksowe teksty, w których wyróżnia teksty cząstkowe zarówno o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym. Temu ujęciu odpowiada termin *Sprache-Bild-Texte*. Ponadto używane jest okre-

ślenie *Supertext* czy *Super-Zeichen* (E. W. B. Hess-Lüttich 1997: 129). W takim przypadku tekst jako obiekt językowy różni się od *KonTextu*, który współistnieje z nim jako element o innym charakterze. *Supertext* składa się z tekstu werbalnego i z towarzyszących mu obrazów lub innych elementów niewerbalnych. K. Hausenblas (1977: 148) zajmował się tekstami, w których występują różne kody. Wyróżniał teksty językowe (*lingual*), pozajęzykowe i mieszane.

Za sprawą autorów G. Kress i Th. van Leeuwen (2001: 2, 20 i n.) przyjęło się również określenie teksty multimodalne. Rozumieją oni pod pojęciem modalność *modes/i* (skrót od *signing modes*) typ znaków, pozwalających na sformułowanie i realizację tekstu; medium z kolei to strona materialna i techniczna przekazu, odpowiedzialna za produkcję. Design umożliwia połączenie różnych typów znaków, multimodalność to zatem postać i struktura tekstu, w którym zintegrowane są różne znaki. Jak przyznaje H. Stöckl (2004: 6), z perspektywy lingwistycznej termin ten wydaje się niezbyt trafny, bo kojarzy się głównie z modalnością jako kategorią gramatyczną. Bez wątpienia mamy do czynienia z przekazem wielomodalnym i wielokanałowym; powstają multimedialne i multimodalne obiekty.

P. Szerszeń (2010: 71) wskazuje na to, iż hipertekst może być rozpatrywany w sposób analogiczny do tekstu, tzn. możemy mówić o hipertekstach jako jednostkach wyrażeniowych lub o hipertekstach jako jednostkach znaczeniowych. Ta pierwsza płaszczyzna otwiera nam następujące perspektywy badawcze: strukturę komponentalną hipertekstu, a więc jego formę, która jak ukazano powyżej, nie jest tylko formą leksykalną; struktura ta wynika z kolei z konkretnej realizacji substancjalnej hipertekstu. Oprócz konkretnych hipertekstów może być też mowa o ich wzorcach, a także o regułach tworzenia hipertekstów. W przypadku płaszczyzny znaczeniowej hipertekstów można wyróżnić sferę denotatów jako obiektów mentalnych oraz sfery konkretnych desygnatów, choć nie można tego przenieść jako prostej analogii z rzeczywistości tekstowej.

Struktura hipertekstów jest tym, co najczęściej jest dyskutowane, można ją potraktować jako ich cechę dystynktywną. Od strony formalnej hiperteksty wykazują budowę niesekwencyjną, czy też nielinearną (por. S. Freisler 1994, R. Kuhlen 1991, S. Sager 1997, E.-M. Jakobs, K. Lehnen 2005). Wskutek istnienia porządku „linkowego” tekst uprzestrzenia się, stając się wielowymiarowy i wielowarstwowy. Hiperteksty nie dają się sprowadzić do ciągu linearnego ani tym bardziej wydrukować jako całość, nie są gotowymi tekstami z początkiem, środkiem i końcem. Informacje podzielone są na moduły, zwane też „węzłami” (*Knoten*), jednostkami informacyjnymi. Używane są też określenia: leksja, pole pisma, tekstron, tekston (por. P. Szerszeń 2010: 71). Jednostki informacyjne są przedstawione za pomocą tekstu, grafiki czy też środków audiowizualnych, a następnie w sposób dowolny połączone ze sobą linkami (odnośnikami) (R. Kuhlen 1991: 13). Również wg A. Storrer (2000: 227, 2004: 40) hiperteksty nie są linearnie zorganizowane. Wyróżnia ona (A. Storrer 2003: 280) w środowisku komputerowym obok hipertekstów teksty

elektroniczne, które są zorganizowanymi linearnie tekstami, np. listy elektroniczne (popularne e-maile), cyfrowe kopie tradycyjnych tekstów drukowanych. Mogą być również połączone odnośnikami z siecią. Hiperteksty natomiast są pewną całością z rozpoznawalną funkcją tekstową i całościowym zakresem tematycznym oraz ramą referencyjną do interpretacji tegoż, którego jednostki informacyjne (moduły) połączone są odnośnikami. W podziale autorstwa J. Grzeni (2007: 45) występują teksty prymarnie internetowe, tzn. stworzone z myślą o Internecie, w którym mają funkcjonować, oraz teksty sekundarnie internetowe, które pierwotnie są drukowane lub przeznaczone do druku, a dopiero potem adaptowane dla sieci hipertekstowej, jak WWW.

Jak już wspomniałam, moduły mogą zawierać zarówno tekst (tradycyjny), jak i inne obiekty: obrazy (fotografie, piktogramy), grafiki, materiał dźwiękowy, filmy. Sam komputer oraz technologia digitalna umożliwia użycie przekazu wielokanałowego. Współistnieją różne kody semiotyczne. E.-M. Jakobs (2003: 5) określa to jako wielokodowanie (*Multikodalität*), a E. W. B. Hess-Lüttich (1997: 137) jako integrację wielokrotnie kodowanych multimedialnych całości znakowych. Pojawia się zatem intersemiotyczny kontekst dla słowa pisanego. Traci ono na samodzielnym znaczeniu i staje się częścią większej całości. System komunikacji komputerowo zapośredniczonej ulega poszerzeniu, charakterystyczne jest połączenie kodu werbalnego z graficznym i dźwiękowym. Pismo ustępuje niejednokrotnie miejsca elementom audiowizualnym – kod werbalny, jak wyraziła się A. Duszak (2004: 61), współzawodniczy z innymi kodami semiotycznymi. Są one w naturalny sposób ze sobą powiązane, tak, że łączą się w „konglomeraty” bądź „konfiguracje znaków” (J. Meier 2002: 89). Powiązanie pisma, obrazu, dźwięku oraz animacji S. Freisler (1994: 31) nazwał „synestetyzacją” (*Synästhetisierung*). Dotychczasowe granice między tym, co tekstowe i tym, co obrazowe zacierają się na korzyść „synergicznych” przejść, metamorfoz i połączeń (por. U. Schmitz 2004: 112). Hiperteksty są nie tylko polisemiotyczne, ale także składają się z jednostek zróżnicowanych stylistycznie, dziedzinowo, objętościowo, co przyczynia się do powstawania form hybrydowych.

Kodowanie danych pochodzących z różnych systemów znakowych, ich przekaz nakierowany na wiele zmysłów prowadzi, wg A. Storrer (2000: 227), do powstania pewnego rodzaju ensemble. Recepcja takiej swoistej całości rozpoczyna się w momencie zetknięcia wzrokowego z ekranem monitora i ma charakter najpierw ogarnięcia jej jako tworu wizualnego. Jako kompleksowe połączenie obrazu i tekstu jest odbierany całościowo, a w zasadzie pierwotny jest tu odbiór elementu wizualnego. U. Schmitz używa na ten proces określenia (U. Schmitz, H. Wenzel 2003: 7, 258) tzw. czytanie obrazowe (*Sehlesen*). Ogarniamy wzrokiem obraz razem z towarzyszącym mu tekstem.

Według J. Runkehla (2005: 204) przyczyną symbiozy tekstu i obrazu tkwi w poszerzonej medialnej przestrzeni i w możliwości interakcji tekstu i obrazu. Pismo

spełnia tu nie tylko funkcję symboliczną, lecz również estetyczną, przybiera ono cechy obrazu, stając się formą wizualną. Język objawia się jako wizualny, jego przestrzenność jawi się jako znacząca, dociera ono do nas jako obraz pisma. P. Zawojski (1999: 40; cyt. za: P. Bogalecki 2009: 124) używa określenia „piśmienność monitorowa”, M. Sandbothe (2001: 219) mówi w tym miejscu z jednej strony o zmianie naszego stosunku do obrazów, a z drugiej o rozszerzonych możliwościach zastosowania obrazu i pisma w tekstach zapośredniczonych komputerowo, tak, że różnica między nimi choć nie znika, to konstytuuje się na nowo (por. P. Bogalecki 2009: 124). Zmienia się, jak zauważa L. Manovich (2006: 285), przede wszystkim sama funkcja obrazu, która powoduje zmieniony typ jego odbioru. Obraz jest czymś, w co użytkownik aktywnie wchodzi, nie zatrzymując się na jego powierzchni. Poprzez obraz wydajemy niejako polecenia komputerowi i przywołujemy kolejne znaki. Według M. Sandbothe (2001: 218) również znaki pisma można zaprogramować jako ikony, tj. oznaczniki, które przez aktywację ustanawiają „nie tylko symboliczne, ale rzeczywiste powiązanie z tym, co określają.”

Ten rodzaj interaktywności można nazwać techniczną (S. Sager 1997: 116, S. Habscheid 2005: 60). Teksty te umożliwiają bowiem swoistą komunikację na linii człowiek-komputer, która polega głównie na umiejętności obchodzenia się z tym medium, a pośrednio z tekstem. Oprogramowany komputer reaguje bowiem na polecenia użytkownika. I wreszcie jest możliwa interaktywność w sensie socjologicznym, gdyż powstają relacje i komunikacja pomiędzy odbiorcami, gdy np. zamieszczają swe komentarze dotyczące jakiegoś tematu. Tworzy się w ten sposób otwarty, dynamiczny tekst, zmieniający swą postać (A. Storrer 2000: 236 i n.). Hiperteksty nie są zamkniętymi, skończonymi całościami, lecz są otwarte na ciągłe zmiany, modyfikacje. Zarówno odbiorcy, ale i autor/rzy mogą dołączać do niego kolejne elementy (A. Storrer 1999: 38).

Stosunkowo niewielki monitor komputerowy powoduje również fragmentaryzację przekazywanych treści, czy też porcjowanie informacji, trwanie w części, co, wg A. Rothkegel (2001: 82), może być z kolei zrekompensowane dowolną kombinacją poszczególnych modułów w procesie recepcji. Mamy do czynienia z jednej strony z monumentalnym przekazem, którego nie sposób ogarnąć. „Wirtualny” świat tekstów ma bowiem charakter nieograniczony, nie jest w stanie zaprezentować się w całej okazałości, a nawet nie wszystko, co tematycznie do siebie przynależy, może za jednym razem i w jednoznacznej kolejności się pojawić. Z drugiej strony mamy do czynienia z miniaturą pojedynczej, otwieranej strony, widzianej na ekranie komputera. Użytkownicy nie są w stanie ogarnąć wzrokiem danego hipertekstu i „przejrzeć” go pobieżnie od początku do końca, zachowując porządek linearny. Uruchomione zostaje poczucie niedoczytywalności tekstu.

Nelinearna struktura tekstu wspomaga na swój sposób czytanie, a raczej selektywną, fragmentaryczną lekturę. J. Grzenia (2007: 111) uważa hiperłącza za swoisty rodzaj środka retorycznego, za interpretację tekstu, za wskazówkę, jak należy tekst



rozumieć, w którą stronę pójść. Sam tekst sygnalizuje za pomocą grafiki możliwość odesłania do innego elementu czy tekstu. Klikając na zaznaczoną grafikę, polecenie wydaje użytkownik. Poprzez te powiązania – potencjalne i skonkretyzowane – tekst zyskuje sprawność heurystyczną. Wyrażając się metaforycznie, powstaje swego rodzaju sieć powiązań w formie odbytej przez odbiorcę drogi pomiędzy hiperlinkami jako łącznikami modułów, które są miejscami ze zgromadzonymi informacjami. Kolejność tej „wędrowki” dokonuje się poprzez aktywację linków. Każdemu oknu na ekranie monitora odpowiada węzeł, który może być zaktywowany poprzez link, jak również połączony z innymi węzłami (E. W. B. Hess-Lüttich 1997: 137). To użytkownik decyduje, jakie moduły w jakiej kolejności otworzy i obejrzy czy też przeczyta, choć może otrzymać od twórcy hipertekstu wsparcie w postaci zasugerowanej ścieżki. Ten może pokierować odbiorcą w tym sensie, że to częściowo od autora będzie zależało, jakie pola będą uaktywnione w trakcie lektury. Odbiorca wchodząc w relacje z (hiper)tekstem, utekstawia go i współtworzy przekaz. Skoncentrowane czytanie ustępuje jednak miejsca zdecentrowanemu, policentrycznemu czy epicentrycznemu poszukiwaniu w formie labiryntu (U. Schmitz, H. Wenzel 2003: 248). Tekst nie jest czytany, ale pobieżnie i szybko przeglądany przez użytkownika. „Przechodzi” on przez niego szybko, niecierpliwie szukając hiperłączy (P. Bogalecki 2009: 129). Neurobiolodzy udowodnili już skrócony moment natężenia uwagi towarzyszący takiej percepcji.

Użytkownik musi się bardzo pilnować, by nie zagubić się w labiryncie tekstów, węzłów i linków (E. W. B. Hess-Lüttich 1997: 137), co określane jest mianem *lost in hyperspace*. Często bowiem dana strona otwierana jest po prostu z ciekawości lub z przypadku. U. Schmitz (2004: 43, 82) z kolei nazywa to zjawisko immanentną dysherencją. Jesteśmy otoczeni nieskończoną semiotyczną siecią, z której użytkownik czerpie. Sens (czasem nonsens) wyłania się dopiero podczas wyboru poszczególnych elementów, a każdy wybór zmusza czytelnika niejako do dokonania kolejnego, aż do ustalenia przez niego końca (por. R. Kuhlen 1991: 36). Budowanie tekstu jako mentalnego obiektu i konstruowanie znaczeń jest dla odbiorcy ulotne i nie do powtórzenia, choć do odtworzenia z „pamięci” komputera. Proces tworzenia tekstu jest „serią jednorazowych wyborów” (E. Szczęsna 2009: 69). M. Grzelka (2009: 163) charakteryzuje to w sposób następujący:

Dynamiczne, wyróżnione graficznie leksje hipertekstu uwodzą czytelnika niestabilnością i możliwością błyskawicznego przelinkowywania tekstu, zwalniając tym samym tegoż czytelnika (...) z obowiązku wyboru hiperłączy. Narracja i kompozycja zdynamizowane przez niesekwencyjność, fragmentaryczność, interaktywność lub polifoniczność przegradzają się w festiwal kombinacji ruchów; jedno kliknięcie inicjuje grę, w której dominuje zasada prób i błędów.

L. Manovich (2006:135) aktywność odbiorcy w przestrzeni komunikacji komputerowej rozumie następująco. Nie ma ona nic wspólnego z aktywnością czytelnika podczas lektury tradycyjnych tekstów, gdzie zależy ona od kompetencji czytelnika, jego doświadczenia kulturowego, gdy uruchamiane są powiązania w tekście,



ale też pozatekstowe konteksty interpretacyjne, asocjacje i aluzyjność, gdy sens rodzi się dzięki wysiłkowi czytelnika i twórczej pracy jego umysłu. Już zasada hiperłącza uprzedmiotawia naturalny proces kojarzenia, podstawowy dla ludzkiego myślenia. To linki naprowadzają na sens, są prostym sposobem interpretacji tekstu. Dlatego aktywność odbiorcy hipertekstu jest tylko pozorna:

Procesy mentalne – refleksja, rozwiązywanie problemów, zapamiętywanie i kojarzenie zostają zeksternalizowane, sprowadzone do wybrania łącza, przejścia na inną stronę, wybrania nowego obrazu lub nowej sceny. Kiedyś patrzyliśmy na obraz i nasze własne skojarzenia prowadziły nas do innych obrazów. Teraz interaktywne media komputerowe każą nam kliknąć na obraz po to, żeby przejść do innego obrazu. Kiedyś czytaliśmy zdanie opowieści lub zwrotkę wiersza i myśleliśmy o następnych zwrotkach, obrazach, wspomnieniach. Teraz media interaktywne każą nam kliknąć na wyróżnione zdanie po to, żeby przejść do innego zdania. Jednym słowem, jesteśmy zmuszeni do podążania za zaprogramowanymi wcześniej i istniejącymi obiektywnie skojarzeniami. (...) jesteśmy zmuszeni do wzięcia struktury czyjegoś umysłu za własny.

Zdaniem S. Freislera (1994: 22) każda struktura hipertekstu jest strukturą sieci semantycznej, która jest jakby elektroniczną eksterioryzacją mentalnych struktur autora. S. Sager (1997: 110) używa w tym miejscu terminu „eksterioryzacja pamięci”. Czy hiperteksty byłyby zatem li tylko artefaktami o kognitywnym charakterze, czyli ‘tekstami w głowie’, mentalnymi modelami, którym odpowiada taki sam sposób istnienia po stronie odbiorcy?

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTOS, G. (2007), „*Texte machen Wissen sichtbar!*“ *Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-) kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen*, (w:) F. Gucza, M. Olpińska, H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa. 34–45.
- BALCERZAN, E. (1999), *W stronę genologii multimedialnej*. Teksty drugie. Nr 6. 1999.
- BITTNER, J. (2003), *Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung*. Berlin.
- BOGALECKI, P. (2009), *Obrazy, które mówią. O możliwościach ikonologicznej analizy literatury hipertekstowej*, (w:) A. Gumkowska (red.), *Tekst (w) sieci. Literatura. Społeczeństwo. Komunikacja*. Warszawa. 121–129.
- COY, W. (2003), *Von Gutenberg zu www.gutenberg.net*, (w:) U. Schmitz, H. Wenzel (red.), *Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000*. Berlin. 281–289.
- DOELKER, Ch. (1997), *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart.
- DUSZAK, A. (2004), *Teksty kultury globalnej*, (w:) M. Wojtak, M. Rzeszutko (red.), *W kręgu wiernej mowy*. Lublin. 59–67.
- ELICH, K. (1983), *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*, (w:) A. Assmann, J. Assmann, Ch. Hardmeier (red.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München. 24–43.

- EHLICH, K. (1984), *Zum Textbegriff*, (w:) A. Rothkegel, B. Sandig (red.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg. 9–25.
- FIX, U. (2001), *Zugänge zu Stil als semiotisch komplexe Einheit – Thesen, Erläuterungen und Beispiele*, (w:) E.-M. Jakobs, A. Rothkegel (red.), *Perspektive auf Stil. Zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig*. Tübingen. 113–122.
- FREISLER, S. (1994), *Hypertext – eine Begriffsbestimmung*, (w:) *Deutsche Sprache* 22. 19–50.
- GRUCZA, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Pionka, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–174.
- GRUCZA, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRZENIA, J. (2007), *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa.
- GRZELKA, M. (2009), *W poszukiwaniu autora. Językowa charakterystyka „portalowych” tekstów odredakcyjnych*, (w:) D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst. Język. Gatunki*. Warszawa. 161–169.
- HABRAJSKA, G. (2004), *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*. Łódź.
- HABSCHEID, S. (2005), *Das Internet – ein Massenmedium?*, (w:) T. Siever et al (2005). 46–66.
- HAUSENBLAS, K. (1977), *Zu einigen Grundfragen der Texttheorie*, (w:) F. Daneš, D. Viehweger (red.), *Probleme der Textgrammatik II. Studia grammatica XVIII*. Berlin. 147–152.
- HOFFMANN, M. (2001), *Der gezeichnete Witz und der ästhetische Code. Über Text-Bild- und andere Beziehungen in der Scherzcommunication*, (w:) E.-M. Jakobs, A. Rothkegel (red.), *Perspektive auf Stil. Zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig*. Tübingen. 127–148.
- HESS-LÜTTICH, E. W. B. (1997), *Text, Intertext, Hypertext – Zur Texttheorie der Hypertextualität*, (w:) J. Klein, U. Fix (red.), *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen. 125–148.
- JACOBSEN, M. M. (2002), *Transformations of Literacy in Computer-Mediated Communication: Orality, Literacy, Cyberdiscursivity*. Lewiston, New York.
- JAKOBS, E.-M. (2003), *Hypertextsorten*, (w:) *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 31. 232–252.
- JAKOBS, E.-M./ K. LEHNEN (2005), *Hypertext – Klassifikation und Evaluation*, (w:) T. Siever et al (2005). 159–184.
- LOBIN, H. (red.) (1999), *Text im digitalen Medium*. Wiesbaden.
- KRESS, G./ Th. van LEEUWEN (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London.
- KUHLEN, R. (1991), *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin.
- MANOVICH, L. (2006), *Język nowych mediów*. Warszawa.
- MEIER, J. (2002), *Zwischen Textphilologie, Kulturwissenschaft und „neuen Medien“. Interdisziplinäre Anmerkungen und Fragestellungen zum Textbegriff*, (w:) U. Fix et al. (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M. 83–92.
- REHM, G. (2005), *Hypertextsorten. Definition – Struktur – Klassifikation*. (niepublikowana praca doktorska). Gießen.
- ROTHKEGEL, A. (2001), *Stil und/oder Design*, (w:) E.-M. Jakobs, A. Rothkegel (red.), *Perspektive auf Stil. Zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig*. Tübingen. 77–87.
- RUNKEHL, J. (2005), *Text-Bild-Konstellationen*, (w:) T. Siever et al (2005). 202–218.
- SAGER, S. F. (1997), *Intertextualität und die Interaktivität von Hypertexten*, (w:) J. Klein, U. Fix (red.), *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen. 109–122.
- SANDBOTHE, M. (2001), *Transversalne światy medialne. Filozoficzne rozważania o Internecie*, (w:) A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*. Kraków. 215–222.
- SCHMITZ, U. (2004), *Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen*. Berlin.

- SCHMITZ, U./ H. WENZEL (red.) (2003), *Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000*. Berlin.
- SIEVER, T./ P. SCHLOBINSKI/ J. RUNKEHL (red.) (2005), *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin, New York.
- SOTTONG, H./ MÜLLER, M. (1998), *Zwischen Sender und Empfänger. Eine Einführung in die Semiotik der Kommunikationsgesellschaft*. Berlin.
- SPILLNER, B. (1995), *Stilsemiotik*, (w:) G. Stickel (red.), *Stilfragen*. Berlin, New York. 62–93.
- STÖCKL, H. (2004), *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin, New York.
- STORRER, A. (1999), *Kohärenz in Text und Hypertext*, (w:) H. Lobin (red.), *Text im digitalen Medium. Linguistische Aspekte von Textdesign, Texttechnologie und Hypertext Engineering*. Opladen. 33–65.
- STORRER, A. (2000), *Was ist „hyper“ am Hypertext?*, (w:) W. Kallmeyer (red.), *Sprache und neue Medien*. Berlin, New York. 222–249.
- STORRER, A. (2003), *Kohärenz in Hypertexten*, (w:) *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31.2. 274–292.
- STORRER, A. (2004), *Text-Bild-Bezüge und Nutzermetaphern im WWW*, (w:) *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 51.1. 40–57.
- SZCZĘSNA, E. (2009), *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*, (w:) D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst. Język. Gatunki*. Warszawa. 67–75.
- SZERSZEŃ, P. (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. Warszawa.
- WITOSZ, B. (2009), *Lingwistyczne koncepcje tekstu wobec wyzwań komunikacji wirtualnej*, (w:) D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci. Tekst. Język. Gatunki*. Warszawa. 15–26.
- ZAWOJSKI, P. (1999), *Od obrazów pisma do pisma obrazów*, (w:) Z. Suszczyński (red.), *Słowo w kulturze mediów*. Białystok. 37–49.

**Sambor GRUCZA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Język a myślenie. Kilka krytycznych refleksji dotyczących rozważań tej relacji**

### **Abstract:**

#### **Language and thinking. Some critical reflections concerning the discussion on this relation**

This article is a reflection on the current discussion concerning the relation 'language vs thinking'. It has been inspired by the book 'O relacji między myślą a językiem. Studium krytyczne stanowisk utożsamiających myśl z językiem' [On the Relation between Thought and Language. A Critical Study of Approaches that Identify Thought and Language] by Arkadiusz Gut (published by Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II in 2009). The paper consists of three parts. The first part presents the history of dealing with the relation 'language vs thinking' within philosophy, language philosophy and cognitive linguistics. The second part outlines the remarks on the modern discussion concerning this relation. It refers in particular to the fallacies of this discussion which ignores the ontological questions concerning language and thinking. The last part suggests, on the basis of the anthropocentric theory of human languages, the manner of putting the relation of 'language and thinking' in order.

### **0.**

Uwagi przedstawione w niniejszym tekście są wynikiem przemyśleń zainicjowanych lekturą książki pt. *O relacji między myślą a językiem. Studium krytyczne stanowisk utożsamiających myśl z językiem* pióra Arkadiusza Guta, wydanej w 2009 r. nakładem Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W niniejszym tekście ograniczę się jedynie do kilku krytycznych uwag, które poczynię z punktu widzenia lingwistyki antropocentrycznej i której główne założenia przedstawię w trzeciej części niniejszego tekstu.

## 1.

Moje uwagi rozpocznę od przedstawienia szkicu historii naukowego zajmowania się zagadnieniami dotyczącymi relacji „język a myślenie”<sup>1</sup>. Zaczniemy od ogólnej obserwacji, że choć z reguły odróżnia się filozoficzne podejścia od psychologicznych, a jedno i drugie od lingwistycznych, to w konsekwencji wszystkie one są w jakiś sposób ze sobą splecione. Co się tyczy filozofii, oczywiste jest, że historia filozoficznego zajmowania się zagadnieniem „język a myślenie”<sup>2</sup> jest najdłuższa. Filozoficzna tradycja rozważania relacji „język a myślenie” sięga czasów starożytnych. Szczególną uwagę poświęcali temu zagadnieniu starożytni Grecy, ale zajmowali się nim także starożytni Hindusi (zob. B. K. Matilal 1992), jak i starożytni Chińczycy (zob. A. C. Graham 1992).

W czasach nowożytnych rozważania, które następnie określone zostały jako „krytyka języka”, zainicjowane zostały krytycznym dyskusją nad poglądami I. Kanta w kwestii wzajemnej zależności języka i myślenia. Generalnie krytycy języka zajęli stanowisko przeciwne do I. Kanta, uznając, że myślenie i język są w jakiś sposób ze sobą splecione. Rację ma H. J. Cloeren (1992: 146), twierdząc, że mimo licznych różnic między poglądami poszczególnych przedstawicieli krytyki języka, osią centralną reprezentowanej przez nich filozofii języka było przekonanie o wzajemnej zależności języka i myślenia.

Co się tyczy historii filozofii języka, to głębsze zainteresowanie filozoficzne językiem i jego „związkami” z myśleniem pojawiło się dopiero na przełomie XIX i XX w. Zainicjowały je dociekania Ch. Peirce’a, przedstawione w rozprawie *How to Make Our Ideas Clear* (1878), a następnie zintensyfikowały rozważania G. E. Moore’a (por. *Truth and Falsity*, 1902) oraz B. Russella (por. *Principles of Mathematics*, 1903). W każdym razie dość powszechnie przyjmuje się, że prace tych autorów wyznaczyły początek kierunku filozoficznego, określanego jako filozofia języka. Obok prac Ch. Peirce’a, G. E. Moore’a i B. Russella początek nowoczesnej filozofii języka wyznaczają prace powstałe w okresie międzywojennym w obrębie tzw. „koła wiedeńskiego” („Wiener Kreis”), który tworzyli przede wszystkim: M. Schlick (założyciel tego koła), H. Hahn (1879–1934), R. Carnap, O. Neurath, H. Feigl, F. Waismann. Ogromny wpływ na rozwój filozofii języka, nie tylko w Polsce, ale także w wymiarze europejskim, wywarły również prace przedstawicieli lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii – nurtu filozofii analitycznej zapoczątkowanego przez K. Twardowskiego, a rozwiniętego przez jego następców: K. Ajdukiewicza, S. Leśniewskiego, J. Łuka-

<sup>1</sup> Tekst części pierwszej jest zaktualizowaną i zmodyfikowaną częścią tekstu, jaki zamieściłem w monografii „Lingwistyka języków specjalistycznych” (S. Grucza 2008).

<sup>2</sup> Nie używam tu na określenie tej relacji wyrażenia „używanie języka a myślenie”, ponieważ w odnośnych pracach była ona zazwyczaj nominalnie wyróżniana za pomocą wyrażenia „język a myślenie”.

siewiczza, A. Tarskiego, T. Kotarbińskiego. Znaczący wkład do rozważań prowadzonych w obrębie filozofii języka wnieśli także czołowi przedstawiciele tzw. „lubelskiej szkoły filozofii”: S. Swieżawski, J. Kalinowski i M. A. Krąpiec.

M. A. Krąpiec poświęcił temu zagadnieniu XIII tom swoich rozpraw, zatytułowany *Język i świat realny* (1995). Swoje stanowisko przedstawił tak: „Język jest wewnętrznie sprzężony z tworzeniem się i wyrażaniem myśli” (ibid. s. 34). M. A. Krąpiec uważa zarazem, że jest to sprzężenie zwrotne, że poznanie rzeczywistości determinowane jest w jakimś stopniu przez język, ale i że język w jakiejś mierze jest „odzwierciedleniem” rzeczywistości: „Ową zależność można by sprowadzić do podwójnego działania przyczynowego: tzw. przyczyny materialnej (w systemie Arystotelesa) oraz do tzw. przyczyny sprawczo-narzędznej” (ibid. s. 32). Wyjaśniając tę wzajemną relację, odwołuje się on do zasady działania nadrzędnego, sformułowanej przez św. Tomasza z Akwinu, brzmiącej następująco:

*Instrumentum non agit, nisi per aliquid sibi proprium dispositive operatur et effectum principalis agentis* – instrument w toku swego działania, będącego w zjednoczeniu z działaniem czynnika głównego, poprzez swe wewnętrzne właściwości narzędzia wprowadza jakości dyspozycyjne, gwarantujące skutek zamierzony przez czynnik główny. (ibid. s. 34)

Podsumowując, M. A. Krąpiec napisał:

Język zatem będąc w sposób istotny i nierozdzielny spleciony z myślą wraz z nią tworzy u człowieka swoistą całość, będąc właśnie zbitką relacji podmiotowo-przedmiotowych. Będąc swoistą – wraz z myślą – całością nie utożsamia się jednak z myślą, ale jest z nią związany genetycznie. (ibid. s. 35)

O wiele dłuższa od lingwistycznej jest też historia zajmowania się nim w obrębie psychologii, której przedstawiciele poświęcili wiele uwagi już pod koniec XIX w. Do tej grupy należał przede wszystkim: W. Wundt (1832–1920), H. von Ebbinghaus (1850–1909), psychologiem był również K. Bühler (1879–1963), którego słynną książkę *Sprachtheorie* można uznać za przed-psycholingwistyczny punkt kulminacyjny psychologii języka.

Jeżeli chodzi o lingwistów (językoznawców), to relacja między językiem a myśleniem interesowała już J. G. Hamanna (1730–1788; zob. R. Welter 1992) i J. G. Herdera (1744–1803; zob. U. Gaier 1988, 1992). Istnienie daleko idącej zależności między myśleniem i językami ludzkimi zauważył także A. von Humboldt, niemniej jednak w tej sprawie wypowiedział się on jedynie dość ogólnikowo:

Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes von einander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte darzustellen. Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. (1968: 27).

Na wagę rozważań nad zagadnieniem „język a myślenie” uwagę zwrócił także J. N. Baudouin de Courtenay, choć sam ich w swoich rozprawach nie podjął. Bardziej intensywnie zagadnieniem tym zajmowali się młodogramatycy. Ciekawe



uwagi na ten temat poczynił H. Paul w książce *Prinzipien der Sprachgeschichte*, której pierwodruk ukazał się w 1880 r. (a jej dziesiąte wydanie w 2002 r.). Już na pierwszych stronach „Principi” napisał on tak:

Vielleicht der bedeutendste Fortschritt, den die neuere Psychologie gemacht hat, besteht in der Erkenntnis, dass eine ganze Menge von psychischen Vorgängen sich ohne klares Bewusstsein vollziehen, und dass Alles, was je im Bewusstsein gewesen ist, als ein wirksames Moment im Unbewussten bleibt. Diese Erkenntnis ist auch für die Sprachwissenschaft von der größten Tragweite (...). (cytat za L. Hoffmannem 2000: 20)

Wiadomo także, że istnienie zależności między myśleniem a językiem intrygowało również B. L. Whorfa, który na ten temat wypowiedział się m.in. następująco:

Dokonujemy segmentacji natury tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste. Wyodrębniamy pewne kategorie i typy w świecie zjawisk nie dlatego, że każdy obserwator je zauważa, wręcz przeciwnie – rzeczywistość jawi się nam jako kalejdoskopowy strumień wrażeń, strukturę natomiast dają nam nasze umysły – to przede wszystkim tkwiące w naszych umysłach systemy językowe. (1982: 284)

Podkreślić należy jednak, że jednak ani B. L. Whorf ani E. Sapir w gruncie rzeczy nie interesowali się istotą zagadnienia „język a myślenie” a jedynie kwestiami dotyczącymi językowego wyrażania, w szczególności „znieskształcania”, wiedzy.

Do ponownego podjęcia rozważań dotyczących relacji „język a myślenie” po II wojnie światowej przyczyniły się do prace L. Wittgensteina, a przede wszystkim opublikowana pośmiertnie w 1953 książka „*Philosophische Untersuchungen/ Philosophical Investigations*” oraz nawiązująca do niej praca J. L. Austina „*How to do things with words*”, wydana również pośmiertnie w 1961 r. Prace L. Wittgensteina i J. L. Austina zainicjowały powstanie filozoficznego nurtu rozważań nad językiem określanym jako „filozofia języka potocznego”. Największy mankament rozważań prowadzonych w obrębie filozofii języka, polega na tym, że jej przedstawiciele z czasem coraz mniejszą uwagę przywiązywali do kolejnych „dokonań” lingwistów. J. F. Fodor i J. J. Katz (1995: 103) dokonując podsumowania dokonań filozofii języka potocznego, stwierdzili:

Wir behaupten aber, dass der Positivismus und die Philosophie der Alltagssprache gerade darin gescheitert sind, dass sie die Theorien und Methoden der Sprachwissenschaft nicht zur Grundlage des Philosophierens über Sprache gemacht haben.

Ale także lingwiści w coraz mniejszym stopniu śledzili filozoficzne rozważania dotyczące języka. Z czasem drogi jednych i drugich zaczęły się coraz bardziej rozchodzić. W konsekwencji zagadnienie „język i myślenie” wyłączone zostało niejako „przez zaniechanie” przez samych lingwistów z katalogu zagadnień lingwistycznych.

Wraz z pojawieniem się propozycji ukonstytuowania nowego nurtu lingwistycznego – lingwistyki kognitywnej, zdawać by się mogło, że to właśnie problematyka „język a myślenie” nie tylko zostanie podjęta ponownie, ale przede wszystkim

zostanie wysunięta na plan pierwszy rozważań tej lingwistyki. Niestety, nie dość, że zagadnienie „język a myślenie” w gruncie rzeczy zostało przez lingwistów kognitywnych pominięte milczeniem, to dodatkowo „zignorowali” oni także pytania dotyczące tego, czym jest to, co wyróżnia się za pomocą wyrażenia „język”.

W pewnym, choć bardzo ograniczonym zakresie i raczej bardziej z lingwistycznego obowiązku aniżeli z naukowej potrzeby na pytanie to udzielano mniej lub bardziej rozbudowanej odpowiedzi jedynie na początku konstytuowania się lingwistyki kognitywnej. I tak na przykład, „w duchu” pionierów lingwistyki kognitywnej pozostaje jeszcze wypowiedź M. Schwarz z roku 1992:

Die Kognitive Linguistik ist eine auf mentalistischen Prämissen basierende Forschungsrichtung, die sich als diejenige Disziplin innerhalb der Kognitiven Wissenschaft versteht, welche sich mit Sprache als einem bestimmten Teil der Kognition beschäftigt. Sprache wird dabei also als eine spezifische Leistung des menschlichen Geistes und als ein in das gesamte Kognitionssystem integriertes mentales Kenntnissystem aufgefasst. Über die Analyse dieses Kenntnissystems erhalten wir somit einen Zugang zur Erforschung des menschlichen Geistes. (1992: 37)

Choć w przytoczonej wypowiedzi jej autorka ujmuje język jako system wiedzy zintegrowany z całym systemem kognitywnym, to jednak przypisuje mu w procesach myślowych funkcję szczególną. Ponadto M. Schwarz wyraźnie podkreśla, że poprzez analizę tego systemu wiedzy można uzyskać dostęp do zbadania ludzkiego umysłu. Oznacza to, że (jej zdaniem) poznanie ludzkiego umysłu warunkowane jest poznaniem języka.

Jednak bardzo szybko kwestie dotyczące języków zostawały spychane przez kognitywistów na coraz dalszy plan ich rozważań. Już dwa lata po publikacji książki M. Schwarz inni autorzy, S. W. Felix, C. Habel i G. Rickheit, piszą:

Die Kognitive Linguistik versteht sich einerseits als eine Teildisziplin der Allgemeinen Sprachwissenschaft und andererseits als eine Teildisziplin einer übergreifenden Kognitionswissenschaft. Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, die interne kognitive Struktur eines abstrakten Sprecher/Hörers zu beschreiben und zu erklären. Dieser Sprecher/Hörer wird im Wesentlichen als ein informationsverarbeitendes System betrachtet, d.h. als ein System, in dem eine finite Anzahl von relativ eigenständigen Komponenten sprachliche Informationen auf verschiedene Ebenen überführt und dort abbildet. Dementsprechend zielt die Kognitive Linguistik darauf ab, ein Modell dieses Systems zu erarbeiten und die dieses strukturierenden Prinzipien zu spezifizieren. (1994: 1 i n.)

Zastanawiające w ich wypowiedzi jest to, że choć jej celem jest zakreślenie zakresu dziedzinowego lingwistyki kognitywnej i, że choć odnoszą swoje uwagi do właściwości mówców-słuchaczy, tj. osób posługujących się językiem/ będących w posiadaniu języka i, że choć piszą o informacjach językowych, to w żaden sposób nie wspominają o języku<sup>3</sup>. W sumie jednak nie bardzo wiadomo, co miałyby stanowić przedmiot badań takiej lingwistyki kognitywnej. Po pierwsze, nie

<sup>3</sup> Takich przykładów jest wiele. Także najnowsze publikacje z zakresu lingwistyki kognitywnej omijają szerokim łukiem pytania o język. Na przykład „Leksykon językoznawstwa kognitywnego” (V. Evans 2009) w ogóle nie uwzględnia wyrazu hasłowego „język”.

wiadomo, co to są informacje językowe. Po drugie, nie bardzo wiadomo, co mają na myśli autorzy, mówiąc o „wewnętrznej strukturze kognitywnej”, i czy, skoro jest wewnętrzna struktura kognitywna, wyróżniają oni także zewnętrzną strukturę kognitywną. Po trzecie, nie bardzo wiadomo, jaki jest cel badania struktury kognitywnej przez tak pojętą lingwistykę kognitywną, skoro struktura taka jest strukturą abstrakcyjnego mówcy-słuchacza – tj. strukturą pewnego modelu mówcy-słuchacza/ mówców-słuchaczy. W sumie powiedzieć trzeba, że stwierdzenie S. W. Felixa, C. Habela i G. Rickheita oznacza, iż zadaniem „ich” lingwistyki kognitywnej jest najpierw stworzenie określonego modelu mówcy-słuchacza, dokładniej modelu jego struktury kognitywnej, a następnie zbadanie tego modelu.

Jak się zdaje, nie tylko wspomniani autorzy unikają odpowiedzi na pytanie, czym jest język. Mimo iż tytuł książki „Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa” (E. Tabakowska 2001) wyraźnie sugeruje, że jej autorzy przedstawiają kognitywną koncepcję języka, tj. udzielą wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, czym jest to, co nominalnie wyróżniają z pomocą wyrażenia „język” i jak ma się ten obszar rzeczywistości do tego, który wyróżniają za pomocą wyrażenia „kognicja”, odpowiedź na powyższe pytania ogranicza się w gruncie rzeczy do stosunkowo ogólnikowego stwierdzenia otwierającego przedmowę do książki, że:

Język jest jednym z najbardziej skomplikowanych sposobów przekazywania myśli. Niniejsza książka przyjmuje przede wszystkim taką właśnie perspektywę: pokażemy w niej, w jaki sposób język służy wyrażaniu myśli. Takie podejście znane jest w językoznawstwie jako podejście kognitywne. Zgodnie z tym stanowiskiem język stanowi element aparatu poznawczego człowieka, na który składają się także zdolność postrzegania i kategoryzowania, emocje, procesy abstrakcji i rozumowania. Wszystkie te zdolności poznawcze współdziałają z językiem i ulegają jego wpływom. Wobec tego badanie języka staje się w pewnym sensie badaniem sposobów wymiany myśli w procesie komunikacji między ludźmi. (s. 11)

Poddając nieco głębszej analizie poglądy wyrażone w przytoczonym powyżej tekście, stwierdzić trzeba, w jej wyniku pojawia się kilka zasadniczych wątpliwości, które sformułować można w postaci przynajmniej na stępujących pytań: (1) Czy rzeczywiście język to sposób przekazywania myśli? (2) Czy rzeczywiście to język służy do wyrażania myśli, czy nie jest tak, że myśli wyrażamy za pomocą wypowiedzi językowych, sformułowanych na podstawie jakiegoś języka? (3) Czy rzeczywiście język służy (tylko) do wyrażania myśli? (4) Co służy zatem do konstruowania myśli? (5) Jak ma się ograniczenie lingwistyki kognitywnej do badania sposobów wymiany myśli do jej nadrzędnego postulatu poznawczego (kognitywnego)? (6) Skoro język stanowi element aparatu poznawczego człowieka, to czy ten aparat służy także do wyrażania tego, co jest wynikiem działania tego aparatu? (7) Czy emocje rzeczywiście można zaliczyć do zdolności poznawczych człowieka? (8) Co to znaczy, że zdolności poznawcze współdziałają z językiem? (9) Dlaczego i jak zdolności poznawcze ulegają wpływom języka? (10) W jakim sensie badanie języka jest badaniem sposobów wymiany myśli?

Na koniec dodajmy jeszcze, że szersza ocena kontekstów używania wyrażenia „kognitywny” w wypowiedziach sformułowanych przez przedstawicieli lingwistyki kognitywnej upoważnia do postawienia tezy, że przymiotnik ten jest dziś używany dla określenia wszystkiego, co ma jakiś (tak bliższy, jak i dalszy) związek z umysłem (mózgiem), jego właściwościami, stanami bądź procesami w nim zachodzącymi (podobnie w tej sprawie także T. P. Krzeszowski 1997). Niestety przedstawiciele lingwistyki kognitywnej nie wyjaśniają w ogóle, bądź czynią to w sposób niezadawalający, w jakim znaczeniu używają przymiotnika „kognitywny”. Rację ma M. Bobran (2006: 2), pisząc: „Kognitywiści, natomiast, przyjęli a priori, że samo pojmowanie kognitywizmu przez każdego czytelnika rozważań o kognitywizmie będzie przyjmowane jako aksjomat”. Powiem więcej, kognitywiści traktują nie tylko wyrażenia „kognitywizm”, „kognitywny” jako aksjomat, ale w wielu przypadkach także wyrażenie „język”. Znacznie dosadniej w tej sprawie wypowiedział się A. Chmielecki (2004: 1) – i ma on dużo racji w tym, co pisze.

Mam tak zwane mieszane uczucia względem kognitywistyki. Z jednej strony cieszę się, że coś takiego powstało i bujnie (choć nie w Polsce) się rozwija, bo sam odczuwam potrzebę naukowej a nie tylko filozoficznej – spekulatywnej i bardzo ogólnej – teorii umysłu i poznania. Z drugiej jednak, oceniając stan, w jakim się ta nauka znajduje, nie widzę powodów do zadowolenia. Jest wielu krawców szyjących nowe szaty króla, ale król w dalszym ciągu świeci gołą pupą, według mnie bowiem rzeczywisty wgląd tak w funkcjonowanie umysłu, jak i w jego zakorzenienie w świecie fizycznym – taki, aby można było powiedzieć: aha, rozumiem – jest w kognitywistyce prawie żaden. Zamiast tego postrzegam w niej zamęt pojęciowy, nagminne stosowanie perspektywy *besserwissera*, wycinkowość i niespójność, brak teorii fundamentalnej i ujęcia całościowego, arbitralność założeń, naciągane analogie. Nawet samo jej określenie nie jest ustalone: teoria umysłu? inteligentnego zachowania? myślenia? poznawania? choć trudno zaprzeczyć, że są to sprawy ze sobą powiązane.

Mało zasadnym wobec takiego stanu rzeczy wydają się próby ograniczające się jedynie do zastępowania przymiotnika „kognitywny” innym przymiotnikiem. I tak, J. Mazurkiewicz-Sokołowska (2010: 6) stwierdzając, że nazwa „lingwistyka kognitywna” jest nieadekwatna, proponuje zastąpienie jej nazwą „lingwistyka mentalna”:

(...) termin ‘lingwistyka mentalna’ traktowany jest tu jako pojęcie zbiorcze, obejmujące wszystkie kierunki współczesnego językoznawstwa, które odnoszą się do mózgowych/ umysłowych aspektów językowego funkcjonowania człowieka. Proponowany termin służyć ma ominięciu niejednoznaczności związanych ze spotykanymi często w literaturze przedmiotu określeniami ‘mentalistyczny’ i ‘kognitywny’. (s. 6)

Choć autorka w swojej koncepcji wysuwa – zdawać by się mogło, w odróżnieniu od wielu kognitywistów, język na plan pierwszy postulowanej przez siebie lingwistyki mentalnej, to mimo to nie bardzo wiadomo, co ma stanowić przedmiot jej poznania. Bowiem w jednym miejscu ogranicza zakres poznania lingwistyki mentalnej do badania „aspektów językowego funkcjonowania człowieka” (s. 6), a w innym stwierdza, że lingwistyka mentalna „bada postać języka w mózgu/ umyśle oraz pro-

cesy mózgowe umożliwiające jego przyswajanie i przetwarzanie” (s. 7), a jeszcze w innym miejscu pisze, że lingwistyka mentalna „stawia sobie za cel opis wysoce abstrakcyjnych, nieobserwowalnych reguł gramatyki uniwersalnej” (s. 31).

O użyciu w tej wypowiedzi przymiotnika „abstrakcyjny” powiedzieć można to samo, co powiedziałem powyżej o użyciu tego wyrażenia przez S. W. Felixa, C. Habela i G. Rickheita. Badanie abstrakcyjnych oznacza, badanie pewnych modeli reguł gramatycznych, a nie konkretnych, rzeczywistych reguł gramatycznych. W gruncie rzeczy J. Mazurkiewicz-Sokołowska postuluje, podobnie jak wspomniani autorzy, stworzenie najpierw określonego modelu reguł gramatycznych, a następnie badanie tego modelu.

Powiedzieć trzeba także, że zdaje się, iż autorka nie odróżnia (i) reguł gramatycznych, które z natury rzeczy, jak zresztą wszystkie reguły, są nieobserwowalne, od (ii) opisów/ rekonstrukcji tych reguł gramatycznych, a jednych i drugich (iii) od produktów zastosowania określonych reguł gramatycznych (tekstów) i/ lub działań będących następstwem użycia tych produktów. Ponadto nie dostrzega także tego, że i produkty zastosowania określonych reguł gramatycznych (teksty) oraz działania będące następstwem użycia tych produktów stanowią (a) materiał, na podstawie którego można dokonać opisu/ rekonstrukcji reguł gramatycznych, na bazie których produkty (teksty) te zostały wytworzone oraz (b) materiał, na podstawie którego można dokonać opisu/ rekonstrukcji reguł gramatycznych, na bazie których produkty (teksty) te zostały użyte do wykonania określonych działań.

Jak się okazuje, zainteresowanie procesami mentalnymi, określanymi jako „myślenie”, ma na gruncie lingwistyki kognitywnej właściwie jedynie tylko charakter deklaracyjny.

## 2.

Przejdźmy teraz do refleksji na temat obecnego stanu rozważań zagadnienia „język a myślenie”. Punktem wyjścia tej refleksji uczynię pytania, jakie we wstępie do przytoczonej powyżej monografii postawił A. Gut. Pytania te brzmią następująco<sup>4</sup>: (1) Czy język, którym mówimy, kształtuje nasz sposób myślenia? (2) Czy język określa formę i treść naszych myśli? (3) Czy myśli w swej naturze są symboliczne? (4) Jak dalece nasze zdolności do myślenia zależą od naszych zdolności językowych? (5) Czy swoiste, wyróżniające nas spośród innych stworzeń na świecie zdolności kognitywne, są związane z naszymi unikalnymi zdolnościami językowymi? (6) Jak wiele z tego, co jest unikalne dla umysłu ludzkiego, zawdzięczamy językowi? (7) Do jakiego stopnia myślenie ludzkie

<sup>4</sup> Dla lepszego zrozumienia niniejszego wywodu numeruję kolejne pytania.

zależy od władania tym czy innym językiem naturalnym? (8) Jak dalece nasza zdolność myślenia zależy od naszej możliwości komunikowania się w języku publicznym? (9) Czy język, którym mówimy, kształtuje lub ogranicza myśli, które jesteśmy w stanie mieć? (A. Gut 2009: 7).

Na pierwszy rzut oka pytania postawione przez A. Guta zdają się być jak najbardziej zasadnymi i nie budzą większych wątpliwości. Problem tkwi jednak, jak się to zwykle mawiać, w szczególe. Dokładniejsza analiza metalingwistyczna postawionych przez A. Guta pytań odsłania bowiem cały szereg niejasności dotyczących wyrażanych przy okazji postawienia tych pytań poglądów na język i myślenie.

I tak, w odniesieniu do pytania pierwszego, które brzmi „Czy język, którym mówimy, kształtuje nasz sposób myślenia?” zauważyć trzeba najpierw, że stwierdzenie „język, którym mówimy” jest wysoce nieprecyzyjne. I to dlatego, że autor tego wyrażenia ogranicza używanie języka jedynie do tworzenia wypowiedzi ustnych, pomijając milczeniem nie tylko wypowiedzi pisemne, ale także wypowiedzi, które zostały „pomyślane” a nie zostały wyrażone w takiej czy innej postaci tekstowej. Poprawnym sformułowaniem byłoby sformułowanie w stylu „język, którego używamy” lub „język, którym się posługujemy”. Ponadto mało precyzyjne jest także sformułowanie „sposób myślenia”, bowiem nie wiadomo, czy jego autorowi chodzi o sposób/ sposoby, w jaki myślimy, czy o to, że język determinuje nasze myślenie, czy też o to, że posługiwanie się językiem determinuje nasze myślenie. Moim zdaniem, poprawne pytanie brzmieć powinno „Czy posługiwanie się językiem (używanie języka) determinuje (kształtuje) procesy myślowe?”.

Ale takie postawienie sprawy oznacza w konsekwencji, że (a) odpowiedź na pytanie czwarte, „jak dalece nasze zdolności do myślenia zależą od naszych zdolności językowych”, będzie zawierać się w odpowiedzi na pytanie pierwsze, (b) pytanie siódme, „do jakiego stopnia myślenie ludzkie zależy od władania tym czy innym językiem naturalnym”, jest powtórzeniem pytania pierwszego, (c) powtórzeniem pytania pierwszego jest także pytanie ósme, „jak dalece nasza zdolność myślenia zależy od naszej możliwości komunikowania się w języku publicznym” a także (d) pytanie dziewiąte, „czy język, którym mówimy, kształtuje lub ogranicza myśli, które jesteśmy w stanie mieć”.

W odniesieniu do pytania ósmego, „jak dalece nasza zdolność myślenia zależy od naszej możliwości komunikowania się w języku publicznym”, trzeba rozważyć jeszcze wątpliwość, czy pytanie to jest w ogóle zasadne. Moim zdaniem nie. Po pierwsze, dlatego, że to nie zdolność determinuje możliwości, lecz możliwości są determinowane przez zdolność. Po drugie, dlatego, że nie komunikujemy się w języku, a za pomocą wypowiedzi językowych, które są formułowane i rozumiane dzięki językowi/ za pomocą języka. I po trzecie, dlatego, że (i) pytanie to albo ogranicza myślenie do myślenia publicznego – a co z myśleniem



specjalistycznym (zawodowym, naukowym<sup>5</sup>), i/ lub (ii) wiąże myślenie jedynie z językiem publicznym. Na koniec, aby całkowicie wyjaśnić te kwestie, oczywiście zadać trzeba także pytanie, jaki zakres znaczeniowy A. Gut przypisuje wyrażeniu „język publiczny”.

Natomiast jeżeli chodzi o pytanie drugie, „czy język określa formę i treść naszych myśli”, to udzielenie jakiegokolwiek odpowiedzi na nie, możliwe jest dopiero po sprecyzowaniu, czym jest (miałaby być) forma myśli, a czym jest (miałaby być) ich treść. Analogicznie sprawa przedstawia się w przypadku pytania trzeciego „czy myśli w swej naturze są symboliczne”. Tu sprecyzowania zakresu znaczeniowego wymagają wyrażenia „natura myśli” i „symbolizm myśli”.

Powyższe uwagi wykazują jednoznacznie, że największy mankament dotychczasowej dyskusji na temat relacji „język a myślenie” polega na niedostrzeganiu przez uczestników tej dyskusji konieczności udzielenia najpierw wyczerpującej odpowiedzi zarówno na pytanie, czym jest to, co nazywa się za pomocą wyrażenia „język”, jak i na pytanie, czym jest to, co nazywa się za pomocą wyrażenia „myśl”. W tę niechlubną tradycję wpisuje się także praca A. Guta, bowiem na pytanie, czym jest to, co nazywa on za pomocą wyrażenia „język”, nie udziela on żadnej odpowiedzi<sup>6</sup>, a odpowiedź na pytanie, czym jest to, co nazywa on za pomocą wyrażenia „myśl”, ogranicza do wymienienia czterech właściwości myśli:

Myśli posiadają absolutne wartości logiczne, niezrelatywizowane do niczego innego; są złożonymi bytami posiadającymi strukturę; są przedmiotami przekonania, intencji, nadziei i innych postaw; i może się zdarzyć, że jedna i ta sama myśl jest przedmiotem uznania lub przedmiotem sporu dwóch różnych podmiotów. (A. Gut 2009: 19)

I w gruncie rzeczy, na stwierdzeniu tych dwóch zasadniczych mankamentów sporu nad relacją „język a myślenie” niniejszy wywód należałoby zakończyć. Z naukowego obowiązku przedstawmy jeszcze krótko inne mankamenty tego sporu.

Inny mankament, będący poniekąd konsekwencją braku jasności w kwestiach językowych (nazwijmy to tu tak), polega na tym, że w większości przypadków w rozważaniach dotyczących relacji „język a myślenie”, język traktuje się tak, jakoby można było wyznaczyć ostre granice pomiędzy mentalną rzeczywistością językową<sup>7</sup> a mentalną rzeczywistością niejęzykową. I ci uczestnicy sporu, którzy przyjmują, że rzeczywistość językowa nie determinuje rzeczywistości myślowej

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat w F. Grucza 2009.

<sup>6</sup> *Nota bene*, nie uczynili tego wcześniej ani Herder, ani Humboldt, ani Whorf i Sapir, ani Lavisson, nie uczyniła tego także Wierzbicka – autorzy, których prace przywołuje A. Gut.

<sup>7</sup> Za F. Gruczą (2012) używam wyrażenia „rzeczywistość” dla wyróżnienia tego wszystkiego, względem czego można przyjąć, że to coś istnieje (naprawdę) w jakiejś postaci. Dalej dzielę desygnaty wyrażenia „rzeczywistość” na takie, co do których zakładam, że je lub ich przejawy można poznać za pomocą zmysłów i takie, co do których zakładam, że ani ich, ani ich przejawów nie można poznać za pomocą zmysłów. Ostatnie dzielę dalej na takie, co do których zakładam, że ani ich, ani ich przejawów za pomocą zmysłów nie można poznać w ogóle i na takie, co do których zakładam, że ich lub ich przejawów nie można poznać na razie.

i ci, którzy postulują jakiś rodzaj powiązania rzeczywistości językowej z rzeczywistością myślową – bez względu na to, jak silny związek postulują – przyjmują, że język jest czymś o wyraźnie zarysowanych granicach, że można wyraźnie wyznaczyć granice pomiędzy rzeczywistością językową a rzeczywistością niejęzykową. Podobnie sprawa przedstawia się w odniesieniu do tego, co uczestniczy dyskusji „język a myślenie” nazywają myślą/ myślami. Wyprzedzając nieco sformułowane w kolejnym punkcie niniejszego tekstu uwagi dotyczące języka/ rzeczywistości językowej powiem już tu, że zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” („idiolekt”) nie jest wyznaczony z góry. Można go ograniczyć tak, że obejmie on (a) tylko struktury wyrażeniowe lub (b) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem, bądź (c) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi). Oznacza to, że granice zbioru właściwości, który określa się jako „język”, są względne (relatywne), bowiem zbiór właściwości językowych, można wyznaczyć wężiej lub szerzej, choć jego rdzeniem są zawsze struktury wyrażeniowe:

Odpowiedź na pytanie, gdzie zaczynają się i kończą granice zbioru właściwości językowych jest (...) zależna w dużej mierze od arbitralnego osądu. Właściwości językowe są tylko pewnym podzbiorem zbioru wszelkich właściwości ludzi. A ponieważ zbiór reguł językowych jest zbiorem pewnych składników właściwości zakwalifikowanych jako właściwości językowe, nie sposób ściśle wyznaczyć zewnętrznych ram czy granic języka, nawet wtedy nie, gdyby ograniczyło się jego pojęcie do poziomu idiolektu. (F. Grucza 1983: 330)

Kolejny mankament dotychczasowych rozważań relacji „język a myślenie” (jak ją zwykło się określać) polega na braku jasności co do tego, między czym a czym relacja ta zachodzi/ ma zachodzić. Zastanówmy się zatem nad pytaniem, o jakiego rodzaju relację, o relację między czym a czym, tu chodzi, a przede wszystkim nad pytaniem, czy rzeczywiście chodzi tu o relację między tym, co nazywa się językiem a tym, co nazywa się myśleniem?

Odpowiedź na postawione pytanie rozpoczniemy od stwierdzenia, że sformułowanie „relacja między językiem a myśleniem” jest niepoprawne i to dlatego, że wyrażenie „język”, w rozumieniu „rzeczywisty język” odnosi się do pewnego zakresu mentalnej (umysłowej) rzeczywistości konkretnego mówcy-słuchacza, do pewnego zakresu jego wiedzy. Natomiast wyrażenie „myślenie” odnosi się do pewnej czynności (pewnego działania), czynności myślenia, tj. czynności wykonywania pewnych operacji mentalnych, których z jednej strony przedmiotem, a drugiej strony efektem (wynikiem) są pewne stany mentalne (umysłowe) określane jako „myśli”. Właściwym byłoby zatem użycie albo sformułowania „relacja między używaniem (posługiwaniem się) języka a myśleniem”, albo sformułowania „relacja między językiem a myślami”. W pierwszym przypadku chodzi przede wszystkim o pytanie, czy czynności myślenia powiązane są z czynnościami językowymi, a następnie o pytanie, jeżeli tak, to jak. W drugim przypadku chodzi przede wszystkim o pytanie, czy pomiędzy tym, co określa się jako „znaczenia (językowe)” a tym, co

określa się jako „myśli”, zachodzi jakieś powiązanie, a następnie o pytanie, jeżeli tak, to jakiego rodzaju jest to powiązanie.

Ponadto, rozważając kwestie dotyczące omawianych tu relacji, należałoby zastanowić się także nad tym, czy chodzi tu o relacje (i) między myśleniem a używaniem języka, czy też o relacje między używaniem języka a myśleniem, (ii) o relacje między językiem a myślami, czy też o relacje między myślami a językiem. Moim zdaniem kolejność użycia wyrażen „używanie języka”, „myślenie” oraz „język”, „myśl” tylko pozornie jest bez znaczenia. A to dlatego, że sformułowanie „relacja między używaniem języka a myśleniem” implikuje, że myślenie jest wynikiem posługiwania się językiem, a sformułowanie „relacja między myśleniem a używaniem języka” implikuje, że posługiwanie się językiem związane jest z myśleniem. Analogicznie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do kolejności użycia wyrażen „język” i „myśl” w sformułowaniach „relacja między językiem a myślami”, „relacja między myślami a językiem”.

Sam stoję na stanowisku, że w przypadku osób, co do których można założyć, że posiadają jakiś język, tj. że są lektalne, ich myślenie w bardzo dużym stopniu związane jest z posługiwaniem się językiem. W odniesieniu do osób, co do których możnaby stwierdzić, że nie posiadają żadnego języka – że są bezlektalne, trzeba by najpierw odpowiedzieć na pytanie, czy są w stanie myśleć – wykonywać czynności (działania) myślowe, a następnie, czy, a jeżeli tak, to na podstawie czego i w jaki sposób wykonują one owe czynności myślowe. W konsekwencji oznacza to także konieczność udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy czynności myślowe (myślenie) osób lektalnych mają taki sam charakter jak ewentualne czynności myślowe osób bezlektalnych.

Ostatecznie uważam, że w kontekście poczynionych powyżej uwag należałoby postawić pytanie, czy używanie języka/ posługiwanie się językiem determinuje czynności myślowe (myślenie), a jeżeli tak, to jak, w jaki sposób. Oczywiście dodatkowe pytanie, jakie należałoby tu postawić, powinno brzmieć: czy rozwój umiejętności myślowych determinuje rozwój umiejętności językowych, a jeżeli tak to, w jakim zakresie.

### 3.

Jak już powiedziałem, zasadnicze mankamenty dotychczasowej dyskusji nad relacją „język a myślenie” są przede wszystkim konsekwencją ignorowania odnośnych pytań ontologicznych. A skoro tak, to podejmując próbę uporządkowania dyskusji dotyczącej relacji „język a myślenie”, trzeba odnośne pytania zadać. Moim zdaniem w miarę wyczerpujących odpowiedzi na te pytania udziela antropocentryczna teoria języków ludzkich, sformułowana i nadal rozwijana przez F. Gru-

część<sup>8</sup>. W tej części, jak zapowiedziałem, zreferuję jedynie najważniejsze założenia tej teorii, przytaczając *in extenso* nieco szersze fragmenty tekstu opublikowanego w innym miejscu (S. Gucza 2010a).

Z ontologicznego punktu widzenia zakresy rzeczywistości nominalnie wyróżniane za pomocą wyrażen „język”/ „języki” trzeba podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki ludzkie (idiolekty), czyli języki konkretnych osób, (b) intelektualne konstrukty (idealne modele), określane jako „języki narodowe”, czyli także jako „ogólny język polski” czy „ogólny język niemiecki”. Te intelektualne konstrukty (idealne modele) nie są ani językami rzeczywistymi, ani „rzeczywistym wspólnym językiem” Polaków lub Niemców. Tymczasem to, co nazywa się tradycyjnie „wspólnym językiem polskim”, to logiczna suma form jednostek leksykalnych, wytworzonych przez członków polskiej wspólnoty językowej, oraz logiczny przekrój struktur ich języków.

Obok idiolektów, czyli rzeczywistych języków konkretnych osób, F. Gucza wyróżnia jeszcze polilekty. Polilekty to logiczna suma lub logiczny przekrój dowolnego zbioru idiolektów, tj. logiczna suma lub przekrój składających się na te idiolekty właściwości wszystkich wziętych pod uwagę osób. Polilekt rozumiany jako logiczna suma to faktycznie wszystkie części zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób, natomiast polilekt rozumiany jako logiczny przekrój to faktycznie tylko wspólne części idiolektów branych pod uwagę podmiotów zbiorowych – wspólnot. Tradycyjnie w kategoriach logicznego przekroju pojmuje się w lingwistyce fonemiki i gramatyki języków ludzkich, natomiast w kategoriach logicznej sumy ich składy leksykalne (słowniki).

Rzeczywiste języki ludzkie to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych (rzeczywistych) ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgów – i jako takie stanowią pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi: „Organami, w których zlokalizowane są języki ludzkie, są – jak to powszechnie dziś wiadomo – mózgi ludzkie. Jednocześnie mózgi ludzkie są też „urządzeniami” wykonawczymi wszelkich operacji językowych, czyli procesorami językowymi” (F. Gucza 1993: 169). Rzeczywiste języki ludzkie nie są bytami autonomicznymi, lecz czymś, co istnieje wyłącznie w powiązaniu z konkretnymi (rzeczywistymi) ludźmi, z ich mózgami: „(...) język jest pewną właściwością ludzi, pewnym wyposażeniem ich mózgów, a więc pewnym ich składnikiem. Natomiast w żadnym razie nie jest on jakąś samoistną rzeczą” (F. Gucza 1993: 169).

Każdy człowiek tworzy (rekonstruuje) swój własny język „sam z siebie”, choć czyni to pod wpływem docierających do niego bodźców językowych i zarazem na wzór oraz na podobieństwo języków innych mówców-słuchaczy. To, co nazywa się „przyswajaniem języka”, jest procesem, w którym każdy człowiek „wytwarza” (swój własny) rzeczywisty język, w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno-gene-

<sup>8</sup> Szerzej na ten temat zob. S. Gucza 2010a; tam także bibliografia z zakresu antropocentrycznej teorii języków ludzkich.

tycznych właściwości określanych jako „właściwości lingwogeneratywne”. Dzięki nim ludzie mogą nabywać i rozwijać umiejętności wykonywania skomplikowanych operacji morfosyntaktycznych, a także równie skomplikowanych operacji semantyczno-pragmatycznych (F. Grucza 1993). Odróżnić trzeba zatem rzeczywiste języki ludzkie jako biologiczno-genetyczne potencjały, jako biologiczne zdolności ludzi, od języków jako wytworów powstałych na ich podstawie. Potencjał biologiczno-genetyczny umożliwia (wy)tworzenie konkretnego języka (idiolektu) przez konkretnego człowieka, czyli to, co określa się „przyswajaniem języka” lub „akwizycją języka”. Inaczej mówiąc, dzięki temu biologiczno-genetycznemu potencjałowi w mózgu człowieka dokonuje się konkretyzacja poszczególnych właściwości zarówno strukturalnych, jak i generatywnych. Przebieg tej konkretyzacji oraz jej efekty zależą od jakości bodźców (właściwości konkretnych wypowiedzi) wytwarzanych przez innych mówców-słuchaczy i docierających do podmiotu owej konkretyzacji językowej (por. F. Grucza 1997: 33). W konsekwencji zdaniem F. Gruczy (1994: 10) należy odróżnić:

(...) a) język ludzki w sensie pewnej gatunkowej właściwości ludzi, tzn. pewnej wspólnej właściwości wszystkich ludzi, całego ludzkiego rodzaju, b) język ludzki w sensie pewnego genetycznego potencjału czy wyposażenia poszczególnych konkretnych osób, c) język ludzki w sensie pewnej skonkretyzowanej właściwości tej lub innej osoby, tzn. w sensie pewnej właściwości będącej rezultatem rozwoju (socjalizacji) odziedziczonego przez nią (naturalnego) potencjału językowego oraz d) język ludzki w sensie pewnej właściwości charakterystycznej dla tego lub innego zbioru ludzi, dla tej lub innej ludzkiej wspólnoty.

Rzeczywiste języki konkretnych osób stanowią integralne i konstytutywne współczynniki konkretnych (rzeczywistych) osób. Ludzie są z natury rzeczy istotami językowymi od początku do końca swego istnienia. Inaczej mówiąc – nie istnieje człowiek „beźjęzkowy”, każdy (nieupośledzony) człowiek posiada swój komponent językowy, czyli swoją językową zdolność: „Pojęcie człowieka implikuje obligatoryjnie pojęcie języka, a wyrażenia typu „człowiek i jego język” trzeba uznać za nieadekwatne, a nawet za mylne. Człowiek jest ze swej natury istotą językową” (F. Grucza 1997: 81). Wytworzenie konkretnego (rzeczywistego) języka przez człowieka możliwe jest jedynie dzięki jego indywidualnej zdolności językowej. O osobie, która mimo tego, że posiada(ła) językowy potencjał biologiczno-genetyczny, nie wytworzyła (nie rozwinęła) żadnego konkretnego języka, można jedynie powiedzieć, że jest „beźlektalna” (F. Grucza 1997).

Mówiąc o rzeczywistych językach, odróżnić trzeba język jako zbiór elementarnych jednostek wyrażeniowych oraz reguł składania ich w większe jednostki, tj. reguł, według których generowane są jednostki wyrażeniowe (reguł fonemicznych, morfologicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych), od zbioru już wytworzonych, złożonych jednostek wyrażeniowych (jednostek leksemicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych):

Na konkretne języki ludzkie, tzn. na języki poszczególnych (żywych) osób, składają się nie tylko zinternalizowane w ich mózgach systemy reguł operacyjnych (= wiedzy praktycznej),

lecz także pewne zasoby zgromadzonej przez nie wiedzy innego rodzaju, w szczególności znajomość pewnej ilości wcześniej wytworzonych form wyrażeniowych (przede wszystkim morfemowych i leksemicznych, ale w pewnej mierze także zdaniowych i nawet tekstowych) oraz ich funkcji semantycznych i kulturowych, czyli w pewnej mierze również znajomość tego, do czego się one odnoszą, oraz kto, kiedy, względem kogo itd. może lub nie może się nimi posłużyć. (...) Natomiast zgoła irracjonalne są poglądy, według których języki ludzkie nie tylko zawierają się, lecz zgoła istnieją prymarnie w słownikach, w książkach czy innych zbiorach wyrażen językowych lub ich zapisów. (F. Grucza 1994: 8)

Zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” („idiolet”) nie jest wyznaczony z góry. Można go ograniczyć tak, że obejmie on (a) tylko struktury wyrażeniowe lub (b) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem, bądź (c) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) (dokładniej na ten temat zob. F. Grucza 2007). Oznacza to, że granice zbioru właściwości, który określa się jako „język”, są względne (relatywne), bowiem zbiór właściwości językowych można wyznaczyć wężiej lub szerzej, choć jego rdzeniem są zawsze struktury wyrażeniowe:

Odpowiedź na pytanie, gdzie zaczynają się i kończą granice zbioru właściwości językowych jest (...) zależna w dużej mierze od arbitralnego osądu. Właściwości językowe są tylko pewnym podzbiorem zbioru wszelkich właściwości ludzi. A ponieważ zbiór reguł językowych jest zbiorem pewnych składników właściwości zakwalifikowanych jako właściwości językowe, nie sposób ściśle wyznaczyć zewnętrznych ram czy granic języka, nawet wtedy nie, gdyby ograniczyło się jego pojęcie do poziomu idioletu. (F. Grucza 1983: 330)

Jak słusznie zauważa F. Grucza (1993: 31 i n.), rzeczywisty język ludzki (idiolet) to określona wiedza praktyczna/ operacyjna danej osoby, na podstawie której:

(a) tworzy ona formy (struktury) wyrażen/ wypowiedzi określonego typu i substancjalizuje (uzewnętrznia) je, (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażen/ wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/ wypowiedzi wytworzone przez inne osoby, tzn. identyfikuje je i dyferencjuje, (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia.

Ale pewną immanentną właściwością mózgów konkretnych (rzeczywistych) osób jest nie tylko wiedza językowa. Jest nią także każda inna wiedza – zarówno wiedza parajęzykowa, jak i pozajęzykowa, zarówno „teoretyczna” (tzn. deskryptywna, eksplikatywna, prognostyczna itd.), jak i aplikatywna oraz praktyczna, zarówno uświadomiona, jak i nieuświadomiona, zarówno wiedza podstawowa, jak i metawiedza (F. Grucza 1997: 14).

W kontekście rozważanych tu zagadnień, do poczynionych powyżej uwag dodać trzeba jeszcze tę, że języki ludzkie, w szczególności (kognitywne) języki specjalistyczne<sup>9</sup>, umożliwiają ich posiadaczom nie tylko spełnianie zadań komunikatyw-

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat S. Grucza 2008.



nych, polegających na wyrażaniu/ transferencji za pomocą tekstów wiedzy, ale także spełnianie zadań kognitywnych, polegających na wytwarzaniu i przetwarzaniu wiedzy. A wspomnieć trzeba tu o tym dlatego, że spełnianie zadań kognitywnych jest ściśle powiązane z czynnościami określanymi jako myślenie, tj. czynnościami, których wynikiem są myśli, a spełnianie zadań komunikatywnych powiązane jest ściśle z czynnościami językowego (tekstowego) wyrażania tych myśli.

Na kognitywną funkcję języków (specjalistycznych) uwagę zwrócił już wcześniej F. Grucza (2002, 2004). Stwierdził on, że zarówno tworzenie wiedzy specjalistycznej, jak i formułowanie tekstów specjalistycznych, za pomocą których specjaliści ją wyrażają, możliwe jest jedynie dzięki językom specjalistycznym. A skoro tak, to jak to ujął F. Grucza (2002: 22), języki specjalistyczne są „współczynnikami warunkującymi (determinującymi) zarówno możliwość twórczego (innowacyjnego, kreatywnego) uczestniczenia w procesie cywilizacyjnego rozwoju, jak i możliwość (sensownego) korzystania z (cudzych) osiągnięć (zdobyczy) cywilizacyjnych”, bowiem w języku przeprowadza się wszelkie operacje myślowe i tworzy konstrukty mentalne. Języki specjalistyczne tworzone są świadomie przez ich użytkowników, tj. konkretnych specjalistów wraz z poznawaniem i/ lub powstawaniem określonego obszaru rzeczywistości. Na płaszczyźnie funkcjonalnej języki specjalistyczne pełnią funkcję „instrumentów” opisu i kreowania rzeczywistości, tj. wytwarzania wiedzy specjalistycznej, tj. myśli specjalistycznej. Ponieważ na płaszczyźnie znakowej języki specjalistyczne niejako „odwzorowują” określone współczynniki kreujące rzeczywistość, spełniają one także funkcje kognitywne:

Tak jak inne rodzaje języków specjalistycznych, tak też interesujące nas tu języki specjalistyczne spełniają nie tylko funkcje komunikacyjne, lecz i istotne funkcje kognitywne. W każdym razie: także spore części różnych rodzajów wiedzy specjalistycznej są pewnego rodzaju pochodnymi „znajomości” odpowiednich języków specjalistycznych i/ lub specjalistycznego wypowiedziania się o odnośnych zakresach rzeczywistości. (...) Wiele elementów wiedzy, tak poszczególnych ludzi, jak i wspólnot o danej rzeczywistości czy jej rozumienia „pochodzi” ze znajomości dotyczących jej języków (specjalistycznych), a niekoniecznie z doświadczenia i/ lub rozumowania. Jakość tych elementów tak ogólnej, jak i specjalistycznej wiedzy poszczególnych ludzi i wspólnot zależy od jakości odnośnych języków (specjalistycznych). Natomiast jakość tych ostatnich zależy – w przeważającej mierze – od stopnia „rozpoznania” denotowanej przez nie rzeczywistości. (F. Grucza 2004: 22)

Uzupełnijmy prowadzone tu rozważania jeszcze o uwagę, że z powyższych ustaleń wynika, iż to, co nazywa się powszechnie „językiem zwierząt”, nie umożliwia – przynajmniej na tyle, na ile możemy to zaobserwować, ich posiadaczom (zwierzętom) realizację zadań kognitywnych (wiedztwórczych). Oznacza to zarazem, że (mentalny) zakres rzeczywistości, stanowiący wiedzę operacyjną zwierząt, a wykorzystywany przez nie do komunikowania się, nie powinien być nominalnie wyróżniany za pomocą wyrażenia „język”, także za pomocą wyrażenia „język zwierząt”, ponieważ wyrażenie „język” powinno być używane jedynie w odniesieniu do właściwości mentalnych ludzi. Dodajmy też, że, po pierwsze, różne gatunki

zwierząt realizują „swoje” zadania komunikacyjne w różnym stopniu i po drugie, także ich operacyjna wiedza komunikacyjna, jest zawsze najpierw wiedzą konkretnego zwierzęcia, immanentną właściwością jego mózgu. Natomiast co się tyczy pytania, czy zwierzęta potrafią myśleć, to odpowiedź na nie musi poprzedzić określenie zakresu znaczeniowego wyrażenia „myślenie (ludzkie)”. Inna sprawa, że warto postawić także pytanie, czy istnieją relacje między operacyjną wiedzą komunikacyjną zwierząt a ich zdolnością do „myślenia”/ ich myśleniem.

#### 4.

Jak już powiedziałem, lingwistyka kognitywna, szczególnie jej współczesne prądy i kierunki, niewiele wniosła do dyskusji nad wzajemnymi relacjami między językiem a myślami/ myśleniem. Znacznie większe „wsparcie” otrzymują rozważania nad myśleniem ostatnimi czasy ze strony neurokognitywnej teorii umysłu, której główne założenia teoretyczne zdają się być w bardzo dużym zakresie zbieżne z założeniami reprezentowanej tu lingwistyki antropocentrycznej. Istotne wypowiedzi nie tylko wspierające wyrażane tu poglądy na temat relacji „język a myślenie”, ale także w istotny sposób porządkujące zakresy znaczeniowe wyrażen „mózg” i „umysł” przedstawił w swoich pracach W. Duch. W jego ujęciu mózg jest substratem pozwalającym na istnienie umysłu, który to ujmowany jest jako zbiór stanów, relacji pomiędzy tymi stanami i funkcji poznawczych, pozwalających na tworzenie nowych stanów (W. Duch 2002). Rozwijając tę myśl, W. Duch pisze tak:

Procesy neurofizjologiczne odpowiedzialne za zdarzenia mentalne mają rację bytu tylko ze względu na istnienie umysłu. Pomiedzy procesami mentalnymi i stanami mózgu istnieje ścisła odpowiedniość. Np. rozpoznanie jakiejś melodii wywołuje szereg skojarzeń, stanów mentalnych realizowanych przez różne pobudzenia mózgu. Zależą one od kultury, w której wychowała się dana osoba, od jej przeszłych przeżyć. Relacje pomiędzy następującymi po sobie stanami mentalnymi mają sens tylko na poziomie umysłu. Zachodzące w mózgu procesy neurofizjologiczne umożliwiają powstanie stanów mentalnych, ale ich nie wyjaśniają. Dlatego nie można w pełni wyjaśnić stanów umysłu sprowadzając je do stanów mózgu. Modele umysłu wymagają innego poziomu opisu niż modele mózgu. (W. Duch 2002: 1)

W późniejszej pracy (W. Duch 2008: 1) dodaje, że:

Świat umysłu istnieje w podobny sposób, jako konfiguracje pobudzeń mózgu, który jest dla nich substratem. Stany powtarzające się, konfiguracje utrzymujące się nieco dłużej niż ułamki sekund, są pamiętane, a więc rozpoznawane, otrzymują nazwy, które w symboliczny sposób możemy przekazać innym ludziom wywołując w ich mózgach podobne pobudzenia.

Przyjmując zaproponowane przez A. Ducha rozgraniczenia i uzupełniając poczynione w poprzednich częściach uwagi na temat myśli i myślenia, można w tym

miejscu powiedzieć, że za pomocą wyrażenia „myśl” nazywamy pewien fizycznie istniejący stan mózgu, stan składający się na to, co powyżej nazwaliśmy „umysłem”. Natomiast za pomocą wyrażenia „myślenie” wyróżniamy nominalnie procesy zmiany stanów mózgu (myśli), w wyniku których powstają inne (nowe) stany mózgu i/ lub inne (nowe) relacje pomiędzy danymi stanami mózgu (por. także M. S. Gazzaniga 1997). Oczywiście z punktu widzenia neurokognitywnej teorii umysłu także to, co nazywamy językiem, jest pewnym stanem umysłu. W konsekwencji rację ma W. Duch (2011: 2), pisząc:

Nie możemy myśleć inaczej, niż pozwala nam na to aktywność neuronalna. Używania języka nie można oddzielić od ogólnych procesów myślenia i działania, w mózgu nie mamy jakiegś wyodrębnionej podsieci reprezentującej pojęcia, wszystko jest ze sobą silnie sprzężone.

#### BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford.
- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. N. (1889/1974), *O zadaniach językoznawstwa*, (w:) Jan Niesław Baudouin de Courtenay. Dzieła wybrane, 1974, Bd. I. Warszawa. 176–201.
- BOBRAN, M. (2006), *Mój głos w dyskusji o językoznawstwie kognitywnym*. [www.kognitywistyka.net].
- BÜHLER, K. (1934), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena.
- CHMIELECKI, A. (2004), *Konceptualne podstawy kognitywistyki – krytyka i propozycje własne*. [www.kognitywistyka.net].
- CLOEREN, H. J. (1992), *Historisch orientierte Sprachphilosophie im 19. Jahrhundert*, (w:) M. Dascal, D. Gerhardus, K. Lorez, G. Meggle (red.), *Sprachphilosophie*, Bd. 1. Berlin, New York. 144–162.
- DUCH, W. (2002), *Fizyka umysłu*, (w:) Postępy Fizyki 53D (2002). 92–103. [http://www.fizyka.umk.pl/publications/kmk/01Fiz-umyslu.pdf].
- DUCH, W. (2008), *Umysł, świadomość i działania twórcze*, (w:) Kognitywistyka w mediach i edukacji, 1–2 (2008). [http://www.is.umk.pl/~duch/ref/PL/Tworcze/Index.htm].
- DUCH, W. (2010), *Reprezentacje umysłowe jako aproksymacje stanów mózgu*, (w:) Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu 3, 2009. 5–28, [http://www.fizyka.umk.pl/publications/kmk/10-Reprezentacje.pdf].
- DUCH, W. (2011), *Jak reprezentowane są pojęcia w mózgu i co z tego wynika*. [http://www.fizyka.umk.pl/publications/kmk/11-Pojecia.pdf].
- EVANS, V. (2009), *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
- FELIX, S.W./ C. HABEL/ G. RICKHEIT (1994), *Einleitung*, (w:) S. W. Felix, C. Habel, G. Rickheit (red.), *Kognitive Linguistik. Präsentation und Prozesse*. Opladen. 1–8.
- FODOR J. F./ J. J. KATZ (1995), *Sprachphilosophie und Sprachwissenschaft*, (w:) G. Grewendorf, G. Meggle, (red.), *Linguistik und Philosophie*. Weinheim. 103–127.
- GAZZANIGA, M. S. (1997), *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*. Warszawa.
- GRAHAM, A. C. (1992), *Chinese philosophy of language*, (w:) M. Dascal, D. Gerhardus, K. Lorez, G. Meggle (red.), *Sprachphilosophie*, t. 1. Berlin, New York. 94–104.
- GRUCZA, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.

- GRUCZA F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań. 151–174.
- GRUCZA, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa. 7–27.
- GRUCZA, F. (1997), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, (w:) A. Dębski (red.), *Plus ratio quam vis*. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag. Kraków. 77–99.
- GRUCZA, F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/ lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne: Problemy technolingwistyki*. Warszawa. 9–26.
- GRUCZA, F. (2004), *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa. 9–51.
- GRUCZA, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik 1. 19–39.
- GRUCZA, F. (2012), *Lingwistyka i kulturologia antropocentryczna*. Warszawa (w druku).
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2010a), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik 2. 41–68.
- GUT, A. (2009), *O relacji między myślą a językiem. Studium krytyczne stanowisk utożsamiających myśl z językiem*. Lublin.
- HOFFMANN, L. (red.) (2000), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, New York.
- KRĄPIEC, M. A. (1995), *Dziela XIII. Język i świat realny*. Lublin.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1997), *O znaczeniu przymiotnika „kognitywny”*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 23–34.
- MATILAL, B. K. (1992), *Indian philosophy of language*, (w:) M. Dascal, D. Gerhardus, K. Lorez, G. Meggle (red.), *Sprachphilosophie*, Bd. 1. Berlin, New York. 75–94.
- MAZURKIEWICZ-SOKOŁOWSKA, J. (2010), *Lingwistyka mentalna w zarysie*. Kraków.
- MOORE, G. E. (1902), *Truth and Falsity*, (w:) *Dictionary of Philosophy and Psychology*, ed. By J. Baldwin, Macmillan. London; przedruk w: G. E. Moore 1993, *Selected Writings*. London. 20–22.
- PAUL, H. (2002, <sup>1</sup>1880), *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen.
- PEIRCE, Ch. (1878), *How to Make Our Ideas Clear*, (w:) *Popular Science Monthly* 12. 286–302.
- RUSSELL, B. (1903), *Principles of Mathematics*, George Allen and Unwin. London.
- SAPIR, E. (1921), *Language: An introduction to the study of speech*. New York.
- SCHWARZ, M. (1992), *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen.
- TABAKOWSKA, E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- WHORF, B. L. (1956), *Language, thought and reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (edited by John B. Carroll). Cambridge.
- WITTGENSTEIN, L. (1953), *Philosophische Untersuchungen/ Philosophical Investigations*. (Wyd. czwarte, 2009, Blackwell Publishing Ltd).



**Izabela BAWEJ**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Związki frazeologiczne jako źródło błędów w kontekście językowego obrazu świata (na materiale języka polskiego i języka niemieckiego)**

### **Abstract:**

#### **Phraseological units as a source of errors through a culture-specific segmentation of the extralinguistic reality (In Polish – German comparison)**

Phraseological units are an integral part of foreign language teaching. The present paper is an attempt to improve and describe the state of selected errors made by learners when they use idioms as fixed and restricted word combinations in language. The aim of the paper is to explain selected errors in written texts produced by learners of German as a foreign language in the neophilological education. It is argued that the use of the mother tongue with the lack of knowledge of the foreign cultural background is the reason for the lexical errors when producing phraseological units in a foreign language. Errors are made because learners have not acquired sufficient linguistic and cultural knowledge to produce the given phraseological units correctly. The learners make use of their Polish knowledge in German production. They produce lexical calques that do not exist in German. The mother tongue influences cultural patterns of thought and perception through a culture-specific segmentation of the extralinguistic reality. Errors of this type are a result of the incomprehensibility and/ or misunderstanding of cultural differences between languages.

### **Wstęp**

Każdy język dysponuje określonym zasobem środków językowych, pozwalających wyrazić i obrazowo określać otaczający nas świat i jego elementy. Należą do nich m.in. związki frazeologiczne. Różnorodność zjawisk, osób, rzeczy opisywanych za pomocą frazeologizmów świadczy o głębokiej potrzebie stosowania ich w codziennej komunikacji. We frazeologizmach każdego narodu zapisane są m.in. jego historia, tradycje, doświadczenia, styl życia, mentalność czy obowiązujące wzorce zachowań. Frazeologizmy, będące częścią języka, są jednocześnie częścią kultury każdego narodu. Znane są od czasów najdawniejszych i w każdym języku



cieszą się wielką popularnością, chociaż wiele z nich przekazuje bardzo przestarzałe nieraz poglądy, wierzenia czy zwyczaje. Część z nich ma już zatartą motywację, a niektóre są powtarzane bez dostatecznego ich zrozumienia.

Frazeologizmy są ciekawym tematem dla językoznawców, dlatego literatura przedmiotu jest bardzo bogata. W tym miejscu należy wspomnieć o licznych badaniach nad frazeologizmami w kontekście konfrontatywnym, np. o pracach z frazeologii polsko-niemieckiej (por. np. J. Czochrański 1977, M. Laskowski 2003, M. Płomińska 2003, J. Szczek 2007). Ponieważ frazeologizmy i ich poprawne stosowanie są dużym problemem glottodydaktyki, przedmiotem mojego zainteresowania są związki frazeologiczne w relacji język polski – język niemiecki z punktu widzenia błędów językowych, które popełniają osoby uczące się języka niemieckiego jako języka obcego na zaawansowanym etapie nauki. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu zakres analizowanego materiału ogranicza się do opisu błędów leksykosemantycznych wywołanych negatywnym wpływem języka ojczystego. Błędy w zakresie morfologii i składni ze względu na ich niską frekwencję nie będą wchodziły w zakres naszych zainteresowań.

Złożoność błędów w zakresie frazeologizmów zostanie wyjaśniona w kontekście związku, jaki zachodzi między frazeologizmami a językowym obrazem świata oraz na podstawie opisu właściwości lingwistycznych znaków językowych, determinujących w znacznym stopniu prawdopodobieństwo pojawienia się błędu.

Materiał cytowany oparty jest na zbiorach własnych autorki, gromadzonych od kilku lat (por. I. Bawej 2008). Rozważania zostaną także zilustrowane wybranymi przykładami błędów w zakresie związków frazeologicznych wyekscerpowanych z pisemnych wypowiedzi (wypracowań wolnych) studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (I, II i III rok Lingwistyki Stosowanej (język niemiecki z językiem rosyjskim) studiów pierwszego stopnia 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012) powstałych w ramach przedmiotu PNJN – praktyczna nauka języka niemieckiego: pisanie z ortografią.

## 1. Frazeologizmy a językowy obraz świata

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest stwierdzenie, że językowy obraz świata jest „strukturą pojęciową, charakterystyczną dla każdego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują (klasyfikują, interpretują) świat” (R. Grzegorzczak 1990: 48). Ze znaków językowych tworzone są w różnych kulturach odmienne obrazy świata, odpowiedzialne za funkcjonowanie danego społeczeństwa i jego kultury (por. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleicher 2000:12).

Już w XVIII wieku Wilhelm von Humboldt stwierdził, że istotne cechy każdego języka związane są ze specyfiką kultury i duchowymi właściwościami danego społeczeństwa. Język jest niejako zewnętrznym przejawem psychiki danej społeczności językowej, zewnętrznym obrazem świata odbieranym przez dany naród. Każdy naród tworzy inny obraz rzeczywistości, co znajduje swój wyraz w odmiennym opisie tego świata przez poszczególne kultury i języki (por. W. von Humboldt 1968, t. 4: 432). Różnorodność języków nie jest tylko różnorodnością dźwięków i znaków, lecz różnorodnością sposobów przedstawiania rzeczywistości (por. W. von Humboldt 1968, t. 4: 27). Wilhelm von Humboldt uważał, że w każdym języku zawarty jest jemu właściwy ogląd świata – „(...) so liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht” (W. von Humboldt 1968, t. 7: 60).

Językowy obraz świata jest podsumowaniem i zestawieniem codziennych doświadczeń, przejętych i zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną norm, wartości, sposobów oceniania, wyobrażeń i stosunku do otaczającej ją rzeczywistości materialnej (zewnętrznej) i duchowej (wewnętrznej) (por. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleicher 2000: 25). Człowiek, obcując ze światem, zdobywa określone doświadczenie, które zostaje zakodowane w języku. Niejednokrotnie są to doświadczenia mające znaczenie tylko dla danej społeczności kulturowej. Dlatego w każdej grupie językowej istnieją własne reguły nazywania rzeczywistości zdeterminowane społecznymi konwencjami (por. E. Tabakowska 2001: 33).

Język jest nie tylko środkiem komunikacji, ale umożliwia dostęp do otaczającej rzeczywistości i jest środkiem jej poznania. Zawiera on najważniejsze cechy kultury danej społeczności i stanowi zapis przyjętych w danej kulturze sposobów kategoryzacji rzeczywistości. Dostarcza kategorii gramatycznych, semantycznych i pragmatycznych, za pomocą których odbieramy i interpretujemy otaczający nas świat. Język jest niejako formą kultury, w której najpełniej wyraża się ludzkie doświadczenie w obcowaniu z rzeczywistością i ludzkie doświadczanie tej rzeczywistości (J. Anusiewicz 1995 za E. Zawadzka 2004: 185).

Elementy językowego obrazu świata utrwalone są na wszystkich poziomach języka, ale szczególnie ukształtowany przez rzeczywistość pozajęzykową i zdeterminowany kulturowo jest podsystem leksykalno-semantyczny języka. W tym podsystemie dla prawidłowego zrozumienia i stosowania jednostek leksykalnych niezwykle ważna jest znajomość kultury własnej i obcej. Jak wyżej podano, każda grupa językowa posiada własną specyfikę dotyczącą otaczającej rzeczywistości, w której wyrażone są charakterystyczne dla niej wydarzenia historyczne, sposoby myślenia, wartości, zwyczaje, obowiązujące wzorce zachowań, styl życia czy przyjęte konwencje, co widać np. w będących przedmiotem niniejszych rozważań frazeologizmach (por. I. Bawej 2008: 45).

Źródła związków frazeologicznych należy zatem upatrywać w tradycji kulturowej. W nich odzwierciedlają się typowe zachowania ludzkie, np. *siedzieć z założo-*

*nymi rękami, leżeć do góry brzuchem*, realia odległych epok, np. *stać pod pręgierzem, słowo honoru*, metaforyczne opisy różnych sytuacji, np. *dolewać oliwy do ognia, dmuchać na zimne*, obserwacje świata roślin i zwierząt, np. *chytry jak lis, sokole oko*. Do języka ogólnego przechodzą także elementy frazeologii z różnych odmian środowiskowo-zawodowych, np. *poczta pantoflowa, odpaść w przedbiegach* (por. A. Markowski 2002: 1781).

Frazeologizmy stanowią znaczną część języka potocznego. Odnoszą się one do różnych dziedzin naszego codziennego życia. Chociaż znaczna część związków frazeologicznych jest bardzo stara, np. polskie *dać komuś kosza, kruszyć o coś kopię, kwiczeć jak zarzynane prosię*, chętnie się nimi posługujemy, bo są obrazowe, czasami zabawne, bo są w nich zawarte oceny, sądy czy normy postępowania. Stosujemy je, bo służą jako argument w dyskusji, porównanie, wytłumaczenie czy potwierdzenie czegoś, np. krytykując nieszczerą wiarę, powiemy w języku polskim *Jak trwoga, to do Boga*. Jeśli ktoś nie potrafi przewidzieć negatywnych skutków swoich działań, powiemy: *Mądry Polak po szkodzi*. Zachęcając kogoś do wytrwałości w działaniu, mówimy: *Dla chcącego nie ma nic trudnego*. Niektóre frazeologizmy są przejawem ludowej zabawy, np. *hocki-klocki, figle-migle, lehum-polelum*.

Frazeologizmy stanowią nieodłączny element językowego obrazu świata danej społeczności. Poprzez ich pryzmat postrzegamy i opisujemy otaczający nas świat. One umożliwiają nam wyrażanie myśli i opisywanie emocji, niosą istotne treści wierzeniowe czy światopoglądowe. Powtórzmy za S. Skorupką (por. 1989: 5), że frazeologizmy pomagają formułować nam myśli i różnorodnie ujmować je w szatę językową.

Związki frazeologiczne wykazują w niektórych przypadkach podobieństwa językowego obrazu świata, np. w języku polskim stosujemy biblijny zwrot *oko za oko, ząb za ząb*, jego odpowiednik w języku angielskim to *an eye for an eye, a tooth for a tooth*, a w języku niemieckim *Auge um Auge, Zahn um Zahn*. Warto tu dodać, iż Biblia jest niewyczerpanym źródłem frazeologizmów. W tym kontekście należy wspomnieć, że zakresy znaczeniowe tego powiedzenia są takie same w całej kulturze chrześcijańskiej. Istnieje wiele związków frazeologicznych będących internacjonalizmami, mających zasięg międzynarodowy, np. *egipskie ciemności, pięta Achillesa* czy *stajnia Augiasza*.

Pomiędzy językami mogą jednak wystąpić różnice konotacyjne, uwarunkowane czynnikami historycznymi, gospodarczymi, tradycją, wierzeniami nawet sprzed wielu stuleci, sprawiające, że te same osoby, obiekty, zjawiska, wydarzenia wywołują odmienne asocjacje w różnych językach, albo też cechy uwypuklane w jednym języku, mogą być zupełnie nieznane w innym. Dlatego też większość związków frazeologicznych nie ma odpowiedników w języku docelowym zbudowanych z analogicznych elementów (por. D. Pindel 2003: 50).

Kształtowanie się każdego języka jest wielowiekowym procesem, dokonującym się w określonych warunkach, obejmującym ludzi tworzących dane środowie-

sko. Te warunki i środowiska są różne, dlatego też nieuniknione jest powstawanie i rozwijanie się różnic, stanowiących o idiomatycznych właściwościach każdego języka. Dla lepszego zobrazowania tego zagadnienia przytoczmy przykłady, które pozwolą lepiej poznać i zrozumieć istotę tego zjawiska.

W sytuacji, gdy pierwsza próba nam się nie uda, mówimy w języku polskim *pierwsze koty za płoty* lub *pierwsze śliwki robaczywki*. Podobnie powiedzą Niemcy *die ersten Pflaumen sind madig* („*pierwsze śliwki są robaczywe*”). Powiedzenie wzięło się stąd, że pierwsze dojrzewające owoce są często pogryzione przez larwy owadów. Ale już polski *podłotek* to dla Niemca *Backfisch* („*pieczona ryba*”). Określenie to wywodzi się od młodej ryby, nadającej się tylko do pieczenia (Duden. Das Herkunftswörterbuch 2001: 64).

Są pewne postaci, wydarzenia, zwyczaje, wierzenia które stały się niejako przysłowiowe. Jeżeli ktoś na przykład stracił dużo pieniędzy, zrobił kiepski interes, mówimy w języku niemieckim: *Er hat viel Geld verloren* lub *Er hat einen finanziellen Schaden erlitten*. Po polsku możemy powiedzieć, że *wyszedł na nim jak Zabłocki na mydle*. Porównanie to nawiązuje do szlachcica Cypriana Zabłockiego, który przeszedł do historii za sprawą niezbyt udanych interesów, które miały mu przynieść łatwy i wielki majątek, a często kończyły się plajtą. Jedną z jego inwestycji miała być produkcja mydła. Po wyprodukowaniu znacznej ilości mydła Zabłocki postanowił spławić je Wisłą do Gdańska, a stamtąd wyeksportować do Europy Zachodniej. Aby nie płacić cła na pruskich punktach celnych, drewniane skrzynie, w których przewożono mydło, były ciągnięte po dnie Wisły. Zabłockiemu udało się uniknąć opłat celnych, ale gdy w Gdańsku skrzynie wydobyto i otworzono, okazało się, że mydło się rozpuściło. Zabłocki stracił w ten sposób sporo pieniędzy i przez wiele lat musiał klepać biedę. Pozostało po nim znane powiedzenie: *wyjść na czymś jak Zabłocki na mydle*.

W języku polskim, gdy ktoś nieetycznie postępuje i robi coś naganego z punktu widzenia moralności, mówimy, że *ma plamę na honorze*. Niemcy użyją zwrotu *einen Fleck auf der weißen Weste haben*, który odnosi się do białej kamizelki, w 19. wieku ulubionej części stroju, symbolizującej nieposzlakowaną opinię i uczciwość (por. Duden. Redewendungen 2002: 229).

Gdy ktoś komuś wyrządza wielką przykrość, Polacy używają zwrotu: *dopiec komuś do żywego*, a Niemcy *jdm die Hölle heiß machen* („*zrobić komuś gorące piekło*”), nawiązującego do czasów luterkańskich, gdy duchowni próbowali ostrzec ludzi przed grzechem, strasząc ich piekielnymi mękami (por. Duden. Redewendungen 2002: 368).

Polskie *być stale w ruchu* to w języku niemieckim *immer auf Trab sein*, gdzie Niemcy nawiązują do słowa *Trab*, czyli kłus – szybki chód konia (por. Duden. Redewendungen 2002: 779).

W języku niemieckim można czekać tak długo, aż ktoś umrze, a ciało szernieje w wyniku rozkładu *warten, bis man schwarz wird* (por. Duden. Redewendungen

2002: 842), w języku polskim mówimy natomiast, że *czekamy na próżno* lub *bez końca*. W języku polskim *trafiamy w sedno*, a w języku niemieckim powiemy *ins Schwarze treffen* – Niemcy mają tu na myśli środek tarczy strzeleckiej, która składa się z okręgów różnego koloru, a jej centralna część jest przeważnie czarna.

Nie można przetłumaczyć dosłownie niemieckiego *etwas auf die leichte Schulter nehmen* jako „wziąć coś na lekkie ramiona”. Poprawnie należy podać *nie traktować czegoś zbyt poważnie*. Nie można przełożyć frazeologizmu *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* jako „uderzyć dwie muchy jedną klapką”, bo prowadzi to do nieporozumień. Poprawnie należy powiedzieć: *upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu*.

Każdy naród reaguje specyficznymi dla siebie asocjacjami na określone sprawy. To że w innej kulturze inaczej kojarzy się dane zjawisko, wynika z tego, że ludzie w różnych kulturach łączą coś innego z tą samą rzeczą, inaczej na nią patrzą, inaczej ją pojmują, oceniają czy odbierają (B. D. Müller 1994: 15).

Dlatego nieznajomość obcej rzeczywistości pozajęzykowej jest jedną z zasadniczych przyczyn wielu pomyłek językowych, występujących na przykład w wypowiedziach (ustnych i pisemnych) osób uczących się języka obcego, czego dowodem mogą być np. błędy w użyciu związków frazeologicznych języka docelowego. Dodajmy w tym miejscu za M. Laskowskim (por. 2007: 51, 53), że poziom kompetencji frazeologicznej w języku ojczystym ma wielki wpływ na jakość i frekwencję odbioru oraz produkcji frazeologizmów w języku obcym. Frazeologizmy są „nośnikiem” kulturowym, i jako takie nadają się do „przekazywania” kompetencji językowej i wiedzy o kulturze.

## 2. Uwarunkowania systemowe i właściwości lingwistyczne znaków językowych na przykładzie związków frazeologicznych

Tworzenie każdego rodzaju tekstu w języku obcym, czy to na przykład pisanie dłuższej wypowiedzi na określony temat, czy tłumaczenie (zarówno ustne, jak i pisemne) tekstu z jednego języka na drugi jest rodzajem zachowania językowego, w czasie którego wykonuje się szereg operacji, by móc wyrazić daną myśl. Jedną z takich czynności jest łączenie ze sobą wyrazów zgodnie z przyjętymi w danym języku normami łączliwości syntaktycznej, semantycznej i stylistycznej (por. J. D. Apresjan 1980: 24–25).

Posiadanie takiej umiejętności jest niezbędne, gdyż konwencjonalny związek języka z rzeczywistością realizowany jest semiotycznie przez najprzeróżniejsze połączenia wyrazowe, np. kolokacje czy złożenia. Każdy, kto uczy się języka obcego, musi wziąć pod uwagę możliwość łączenia się słów w określone związki. Odmierna w danym języku percepcja rzeczywistości, wynikająca ze specyfiki na-



rodowej, kulturowej czy językowej, sprawia, że nie zawsze sytuacje użycia znaków językowych są takie same. Dlatego jakość działań językowych osoby stosującej dany zwrot w języku obcym jest zdeterminowana innym sposobem werbalizacji otaczającego nas świata. Dodajmy, że uczący się języka obcego bardzo często dokonują dosłownego tłumaczenia określonych jednostek leksykalnych z języka ojczystego na język obcy.

J. Lyons (por. 1984: 229) słusznie podaje, że naiwny użytkownik jednego języka może niekiedy sądzić, że znaczenia wyrazów są niezależne od języka, którym mówi, a przykład z jednego języka na drugi jest tylko sprawą znalezienia w tym drugim języku wyrazów o tym samym znaczeniu, wyboru właściwych gramatycznych form i ich zestawienia w określonym porządku.

W tym kontekście należy dodać, że mówiąc czy pisząc, nie tylko łączymy pojedyncze wyrazy w jednostki wyższego rzędu, lecz używamy również gotowych już wyrażeń językowych a nawet całych zdań. W każdym języku wyrazy łączą się bowiem ze sobą, tworząc mniej lub bardziej stałe połączenia semantyczne, nazywane związkami frazeologicznymi lub frazeologizmami (por. *Tezaurus terminologii translatorycznej* 1993, H. Schemann 2000).

Poprawne przełożenie określonego elementu leksykalnego na język obcy nie jest prostą umiejętnością. Niech potwierdzeniem tych słów będą przedstawione poniżej najbardziej charakterystyczne okoliczności implikujące błędy interferencyjne wśród frazeologizmów, wynikające z uwarunkowań systemowych i właściwości lingwistycznych przedmiotowych struktur językowych (por. I. Bawej 2008: 93, 116–118).

Według *Słownika frazeologicznego niemiecko-polskiego* frazeologizmy są stałymi związkami wyrazowymi (wyrażeniami, zwrotami, zdaniami), których znaczenie nie jest sumą znaczeń ich składników (por. J. Czochralski, D. Ludwig 1999: 1). Podobną definicję podaje A. Markowski (2002: 1781), który przyjmuje, że „związki frazeologiczne (frazeologizmy) to utarte, tradycyjne połączenia wyrazowe odtwarzane w całości tak samo, jak pojedyncze wyrazy danego języka. Od zwykłych połączeń słownych różnią się przede wszystkim tym, że ich znaczenie nie jest sumą znaczeń elementów składowych”. A. Nowakowska (por. 2005: 19) uważa za jednostkę frazeologiczną stosunkowo stałe, odtwarzalne połączenie wyrazów, charakteryzujące się obrazowością, asumarycznością znaczeniową i ekspresywnością. Takie – dość szerokie – rozumienie frazeologii pozwala wg autorki na włączenie w jej zakres zarówno związków frazeologicznych, jak i ustabilizowanych porównań oraz przysłów. Według W. Fleischera (por. 1997: 171) związki frazeologiczne wykazują m.in. takie cechy, jak idiomatyczność, stabilność, produktywność. Powinny one spełniać także kryterium formalne, tzn. składać się z przynajmniej dwóch słów, np. w języku niemieckim *Pechvogel*, *schwarze Liste*, *das blaue Wunder*, *dumm wie Bohnenstroh*, *von Tau und Tag*, *nicht alle Tassen im Schrank haben*.



Z powyższych definicji wynika, że jedną z najważniejszych właściwości tych połączeń językowych jest wewnętrzna stabilność. Naruszenie wewnętrznej stabilności jest najczęstszą przyczyną błędów językowych popełnianych przez osoby uczące się języka obcego (por. M. Laskowski 2007: 54). Stabilność frazeologizmów polega na tym, że żaden człon nie może być wymieniany, np. *auf den Hund kommen* na *\*auf die Katze kommen*, usuwany, np. *\*auf Hund kommen* czy dodawany, np. *\*auf den großen Hund kommen*. Ale należy zwrócić uwagę, że cecha stabilności jest relatywna, ponieważ przy niektórych frazeologizmach są możliwe pewne wariacje, np. *das / sein Herz auf der Zunge haben* (G. Zenderowska-Korpus 2004: 61).

Związki frazeologiczne charakteryzują się w każdym języku ograniczoną łączliwością, co zakłada pewien wybór elementów łączących dany wyraz z innym. Łączliwość ta dyktowana jest zwyczajem społecznym, a nie właściwościami znaczeniowymi wyrazów wchodzących w ten związek. Na przykład, gdy ktoś się z czegoś bardzo cieszy, Polacy mówią *cieszyć się jak dziecko*. Niemcy powiedzą zaś *sich freuen wie ein Schneekönig* („cieszyć się jak strzyżyk”). Porównanie to bierze się stąd, że według Niemców melodyjny i głośny śpiew tego ptaka jest wyrazem ogromnej radości (Duden. Redewendungen 2002: 241). Stąd nieznanostwo realiów krajów niemieckojęzycznych pociąga za sobą nieznanostwo wielu niemieckich frazeologizmów używanych w życiu codziennym.

Dochodzi do tego jeszcze jeden bardzo ważny fakt. Związki frazeologiczne mają bardzo często znaczenie przenośne, np. w języku polskim *kaczka dziennikarska* nie jest nazwą ptaka, lecz zmyśloną wiadomością przekazaną w mediach. Znaczenia tych struktur językowych, jak już wspomniano, nie da się wyprowadzić ze znaczenia poszczególnych słów, z których się składają (por. G. Dąbrowski 2002: 9; Duden. Redewendungen 2002: 5). Dlatego, na przykład, tłumacząc dosłownie na język polski zwrot *einen Floh im Ohr haben* musielibyśmy powiedzieć *\*mieć pchłę w uchu*, co byłoby niezrozumiałe. W języku polskim powiemy poprawnie, że *ktoś ma nie po kolei w głowie*, że *zwariował*.

Trudno zrozumieć zwrot *wilk w owczej skórze*, jeżeli próbuje się odtworzyć jego znaczenie dosłowne, tj. z kombinacji znaczeń poszczególnych leksemów. Znaczenia nie dają wszystkie słowa razem, gdyż tworzą one pewną całość. *Wilk w owczej skórze* to ktoś zły, udający łagodnego, ktoś, kto ukrywa swoje złe zamiary lub swój zły charakter.

Jedną z cech frazeologizmów jest obrazowość, która oznacza, że mają one obok znaczenia bezpośredniego (dosłownego) znaczenie przenośne nie zawsze wynikające z poszczególnych komponentów i nie zawsze pokrywające się lub pokrywające się tylko częściowo z odpowiednim obrazem w innym języku, np. j. niem. *sein Geld zum Fenster werfen*, j. pol. *wyrzucać pieniądze w błoto* – *\*das Geld in den Schlamm werfen* (por. G. Zenderowska-Korpus 2004: 57). Znaczenie całego zwro-

tu może się zatem nie pokrywać ze znaczeniem reprezentowanym przez wchodzące w jego skład odrębne elementy.

Większości z tych wyrażień nie można dosłownie przetłumaczyć na język obcy z języka ojczystego i odwrotnie, np. *grüne Witwe* nie oznacza \*zielonej wdowy lecz *słomianą wdowę*, *tote Hose* nie są \*martwymi spodniami, lecz zwrotem na określenie totalnej nudy, a polskie *trzymać język za zębami* to nie \**die Zunge hinter den Zähnen halten*, lecz *die Zunge im Zaun halten*.

Trudność w odczytaniu właściwego znaczenia frazeologizmu wynika z faktu, że identyczne zjawiska mogą mieć w różnych językach odmienną oprawę słowną i mogą bazować na innych skojarzeniach i przenośniach. Tę odmienność formy widać np. w polskim *wozić drwa do lasu* i jego niemieckim odpowiedniku *Eulen nach Athen tragen*. Znaczenie obu związków frazeologicznych jest identyczne (tj. robić coś bezsensownego), ale obraz zupełnie odmienny.

Frazeologizmy, które odzwierciedlają kulturę, tradycję, mentalność czy fakty realioznawcze, są w znacznej mierze wyrażeniami motywowanymi jakimś obrazem charakterystycznym dla danego języka. Jeżeli obrazy te są identyczne w języku ojczystym i w języku obcym, wówczas nie sprawiają kłopotu uczącemu się, ani na etapie odbioru, ani na etapie produkcji, np. j. pol. *zachowywać się jak słoń w składzie porcelany* – j. niem. *sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen*. Dlatego podczas ich dosłownego tłumaczenia uczący się języka niemieckiego nie popełniają raczej błędów, np. *die Katze im Sack kaufen* – kupić kota w worku, *Zeit ist Geld* – czas to pieniądz.

Trudności pojawiają się, gdy obrazy te są różne. Obrazowość frazeologizmów jest specyficzna dla każdego języka, a jak wcześniej wspomniano, obrazy ojczystojezyczne nie zawsze pokrywają się z obrazami obcojęzycznymi, co przy dosłownym tłumaczeniu prowadzi do błędnych i niezrozumiałych konstrukcji, np. j. pol. *trafić w dziesiątkę* – \**in die Zehn treffen*, poprawnie w j. niem. *ins Schwarze treffen* (przykład za G. Zenderowska-Korpus 2004: 59). W języku polskim bierzemy pod uwagę wartość przypisaną punktowi środkowemu na tarczy, podczas gdy dla Niemców istotna jest jego barwa.

Trudność może sprawić również fakt, że do związków frazeologicznych zalicza się zwroty, które posiadają zarówno znaczenie idiomatyczne, jak i dosłowne, np. niemiecki zwrot *kleine Fische* jako idiom oznacza osoby zajmujące niskie stanowisko, osoby mało ważne, ale dosłownie może oznaczać także ryby małej wielkości. *Weißer Maus* to dosłownie *biała mysz* a przenośnie określenie policjanta z drogówki, które nawiązuje do białych uniformów, jakie często noszą niemieccy policjanci. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w języku polskim: policjantów nazywa się często żartobliwie *śmierfami* ze względu na niebieski kolor mundurów. Porównanie to pochodzi od małych niebieskich stworzeń z bajki dla dzieci, których twórcą jest Belg Pierre Culliford.

### 3. Przykłady błędów w użyciu związków frazeologicznych

Błędy językowe są naturalnym elementem procesu uczenia się języka obcego. Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto za F. Gruczą (por. 1978: 43), że błąd jest wypowiedzią wykazującą odchylenia od wypowiedzi zgodnej z normą językową. Błąd świadczy m.in. o stopniu przyswojenia przez uczącego się języka obcego określonego zakresu wiedzy lub sprawności (por. F. Grucza 1978: 10).

Podstawowych przyczyn błędów w zakresie związków frazeologicznych, jakie popełniają studenci uczący się języka niemieckiego jako języka obcego, należy upatrywać w uwarunkowaniach mentalnych i operacjach mentalnych uczących się. Wszystkie błędy są kalkami językowymi (replikami). Są to błędy będące skutkiem bezpośredniego tłumaczenia frazeologizmów z języka polskiego, np. jeżeli coś wzbudza nasz apetyt, mamy ochotę coś zjeść, mówimy, że *leci nam ślinka z ust*, co jest błędnie tłumaczone na język niemiecki jako *\*uns läuft der Speichel aus den Lippen* zamiast *uns läuft das Wasser im Mund zusammen*.

Zasadniczy błąd uczących się polega zatem na dosłownym tłumaczeniu frazeologizmów i ich poszczególnych elementów z języka ojczystego (źródłowego) na język obcy. Frazeologizmy przetłumaczone dosłownie brzmią często śmiesznie i mogą budzić naturalne zdziwienie rodzimego użytkownika języka. Kalki są efektem nieznamości innej rzeczywistości pozajęzykowej. Uczący się zapominają lub nie wiedzą, że treść związków frazeologicznych jest nierozzerwalnie związana z pewną obrazową formą słowną, a znaczenie całego zwrotu nie pokrywa się ze znaczeniem reprezentowanym przez wchodzące w jego skład odrębne wyrazy, gdyż korzenie związków frazeologicznych zdeterminowane są np. dniem codziennym, historią, religią czy czynnikami społecznymi danej wspólnoty językowej.

Istnieją dwa zasadnicze podziały związków frazeologicznych: jeden oparty na kryterium strukturalnym, a drugi na kryterium stopnia stabilności połączenia (por. A. Markowski 2002: 1782; por. także np. E. Agricola 1990: 29–31, G. Dąbrowski 2002: 10, M. Laskowski 2003: 90–119, G. Zenderowska-Korpus 2004: 57–65). Dla potrzeb niniejszego artykułu wykorzystano podział tradycyjny S. Skorupki (1989), w którym autor odwołuje się do budowy połączeń frazeologicznych. Dlatego proponuję nieco uproszczony, ale dosyć przejrzysty podział frazeologizmów, w których najczęściej popełniane są błędy przez studentów, na wyrażenia frazeologiczne, zwroty frazeologiczne i porównania frazeologiczne. Do związków frazeologicznych zaliczyłam także przysłowia (por. także W. Fleischer 1997, Duden. Redewendungen 2002). W tym miejscu chciałabym dodać, iż wszystkie przykłady błędów podaję w oryginalnej pisowni.

#### 1. Wyrażenia frazeologiczne

Za wyrażenia frazeologiczne przyjęto związek co najmniej dwóch wyrazów stanowiących całość syntaktyczną i mających charakter nominalny (por. S. Skorupka

1989: 6), tj. związki będące stałymi połączeniami rzeczownika i przymiotnika lub dwóch rzeczowników. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie zawierają czasowników.

Przykłady błędów:

- *śmietanka towarzyska* – \**gesellschaftliche Sahne* zamiast *die Creme der Gesellschaft*,
- *niebieski ptak* – \**blauer Vogel* zamiast *Schmarotzer*,
- *kamienny sen* – \**steiniger Schlaf* zamiast *fester/tiefer/bleierner Schlaf*,
- *lekkoduch* – \**leichtgeistiger Mensch* zamiast *Leichtfuß*,
- *nocny Marek* – \**nächtlicher Marek* zamiast *Nachteule*,
- *szewski poniedziałek* – \**Schusters Montag* zamiast *blauer Montag*,
- *słomiany zapal* – \**Stroheifer* zamiast *blinder Eifer*,
- *końskie zdrowie* – \**die Gesundheit des Pferdes* zamiast *eiserne/robuste Gesundheit*,
- *bohater dnia* – \**Held des Tages* zamiast *der Mann des Tages*.

## 2. Zwroty frazeologiczne

Do tej grupy błędów zaliczono niewłaściwe połączenia wyrazów powiązanych składnikowo, w których człon podstawowy ma charakter werbalny, a ośrodkiem zwrotu jest czasownik (por. S. Skorupka 1989: 6).

Przykłady błędów:

- *to jest psu na budę* – \**das ist dem Hunde für eine Bude* zamiast *das ist umsonst*,
- *klamka zapadła* – \**die Klinke fiel* zamiast *es gibt kein Zurück mehr*,
- *mam cię na oku* – \**ich habe dich auf dem Auge* zamiast *ich habe dich auf dem Kieker*,
- *obiecujesz mi gwiazdkę z nieba* – \**du versprichst mir ein Sternchen vom Himmel* zamiast *du versprichst mir das Blaue von Himmel*,
- *zgrzyta zębami* – \**er kreischt mit den Zähnen* zamiast *er knirscht mit den Zähnen*.
- *wierci mi ciągle dziurę w brzuchu* – \**sie bohrt mir ständig das Loch im Bauch* zamiast *sie belästigt mich ständig*,
- *nie mam kaski* – \**ich habe keine Kasse* zamiast *ich bin knapp bei Kasse*,
- *pokrzyżował mi plany* – \**er kreuzigte mir die Pläne* zamiast *er hat mir einen Strich durch die Rechnung gemacht / er hat meine Pläne durchkreuzt*.

## 3. Porównania frazeologiczne

Porównania mają postać stereotypową, całość związku nie wykazuje jednakże odrębności semantycznej i nie odbiega od sumy znaczeń podstawowych składników. Zwroty tego typu cechuje to, że część porównawcza związku podkreśla w sposób obrazowy intensywność jakiejś cechy lub czynności zawartej w członie

podstawowym (por. S. Skorupka 1989: 7). Dodajmy, że porównania frazeologiczne związane są zawsze z jakąś symboliką, najczęściej dotyczącą nazw zwierząt, roślin czy przedmiotów codziennego użytku.

Przykłady błędów:

- *czarny jak smoła* – *\*schwarz wie Teer* zamiast *pechschwarz*,
- *bałagan jak groch z kapustą* – *\*Unordnung wie Erbse mit dem Kohl* zamiast *wie Kraut und Rüben*,
- *śpi jak susel* – *\*er schläft wie ein Ziesel* zamiast *er schläft wie ein Murmeltier/Dachs/Stein*,
- *uparty jak osioł* – *\*stur wie ein Esel* zamiast *stur wie ein Panzer*,
- *jest podobna kubek w kubek* – *\*sie ist Becher für Becher* zamiast *sie gleicht jdm aufs Haar*,
- *pracowałam jak wół* – *\*ich arbeitete wie ein Ochse* zamiast *ich arbeitete wie ein Pferd*,
- *jak pączek w maśle* – *\*wie Pfannkuchen im Butter* zamiast *wie Milch und Blut*,
- *gada jak nakręcona* – *\*sie redet wie gedreht* zamiast *sie redet wie ein Buch/ein Wasserfall*,
- *wierny jak pies* – *\*treu wie ein Hund* zamiast *treu wie Gold*.

#### 4. Przysłowia

Przysłowia są w każdym języku zdeterminowane kulturowo. Niestety nieznamość niemieckiej kultury prowadzi często do błędów w ich przekładzie. Na przykład *Murzyn zrobił swoje, Murzyn może odejść*, studenci tłumaczą błędnie jako *\*Der Neger hat seine Sache gemacht, der Neger kann gehen*. Znając obcą kulturę, tu kulturę niemiecką, wiedzieliby, że poprawnie należy podać *Der Mohr hat seine Arbeit getan, der Mohr kann gehen*. Jest to bowiem cytat z dramatu Schillera „Die Verschwörung des Fiesko zu Genua” (Duden. Zitate und Aussprüche 2002: 385). Używa się go w codziennym języku niemieckim w zmienionej formie jako *Der Mohr hat seine Schuldigkeit getan*.

Każde z przysłów ma jakąś wartość, pokazuje pewną myśl, ale tylko jako całość. Pojedyncze wyrazy tłumaczone z języka ojczystego na język obcy i odwrotnie nie zawsze tworzą zrozumiały sens.

Przykłady błędów:

- *Co z oczu, to z serca* – *\*Was aus den Augen, das aus dem Herzen* Poprawnie: *Aus den Augen, aus dem Sinn*;
- *Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta.* – *\*Wo sich zwei streiten, gewinnt der Dritte.* Poprawnie: *Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte*;
- *Krowa, która ryczy, mało mleka daje.* – *\*Die Kuh, die viel muht, gibt wenig Milch.* Poprawnie: *Hunde, die bellen, beißen nicht*;
- *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej* – *\*Überall ist es gut, aber zu Hause ist es am besten.* Poprawnie: *Daheim ist daheim*;

- *Niedaleko pada jabło od jabłoni.* – *\*Der Apfel fällt nicht weit vom Apfelbaum.* Poprawnie: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm;*
- *Iść z postępem.* – *\*Mit dem Fortschritt gehen.* Poprawnie: *Mit der Zeit gehen;*
- *Człowiek uczy się do końca życia.* – *\*Der Mensch lernt bis zum Ende des Lebens.* Poprawnie: *Man wird so alt wie eine Kuh und lernt immer noch dazu.*

#### 4. Wnioski

Podsumowując, należy stwierdzić, iż błędy w zakresie niepoprawnego stosowania związków frazeologicznych są rezultatem:

- naruszenia struktury związku frazeologicznego;
- nieprzestrzegania łączliwości poszczególnych członów frazeologizmu, tj. sytuacji, w której uczący się na miejsce jednego ze składników wstawia inny, traktując go jako synonim;
- zastępowania pewnych elementów frazeologizmu elementami występującymi w języku ojczystym (kalkowania);
- stosowania niewłaściwego słowa w danym kontekście;
- tworzenia nowych związków (tłumaczenia) przez analogię do znanego uczącemu się frazeologizmu w jego języku ojczystym;
- różnic semantycznych między elementami języka ojczystego i języka obcego w odmiennym w każdym z języków sposobie postrzegania obiektywnej rzeczywistości i nazywania występujących w niej zjawisk, osób czy rzeczy;
- niedostatecznej znajomości tła kulturowego danego kraju czy krajów utrwalonego w strukturze podsystemu leksykalnego i jego elementów, tj. braku odpowiedniej wiedzy o kulturze społeczeństwa języka docelowego.

Zatem prawdopodobieństwo błędów w stosowaniu związków frazeologicznych jest związane z cechami samych frazeologizmów, jak i poziomem kompetencji językowej i kulturowej uczących się języka obcego.

Każdy użytkownik języka posiada określony obraz świata, który formułuje jego język. Obraz ten tworzą doświadczenia mające znaczenie tylko dla danej społeczności kulturowej. Dlatego w każdej grupie językowej istnieją własne reguły nazywania rzeczywistości zdeterminowane obowiązującymi konwencjami, o czym świadczą stosowane przez nią związki frazeologiczne.

Języki posiadają niezliczoną liczbę związków frazeologicznych, które tworzą znaczną część języka potocznego. Pojawiają się one w wielu tekstach codziennych. Kto chce dobrze znać język, tj. posiadać wysoki poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej, powinien zapoznać się z tymi strukturami językowymi. Znajomość frazeologizmów w procesie rozumienia i posługiwania się językiem obcym ma szczególne znaczenie w licznych sytuacjach komunikacyjnych codziennego życia, bo ich niewłaściwa interpretacja, niewłaściwe użycie w określonym kontekście lub niepoprawne tłumaczenie prowadzą do pomyłek językowych i nieporozumień.



## BIBLIOGRAFIA

- AGRICOLA, E. (1990), *Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Leipzig.
- ANUSIEWICZ, J./ A. DĄBROWSKA/ M. FLEICHER (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, (w:) A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a Kultura*, tom 3. Wrocław. 11–44.
- APRESJAN, J. D. (1980), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki językowe*. Wrocław.
- BAWEJ, I. (2008), *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz.
- CZOCHRAŁSKI, J. (1977), *Konfrontatives zur deutschen und polnischen Idiomatik*, (w:) H. Engel (red.), *Deutsche Sprache im Kontrast*. Tübingen. 165–197.
- CZOCHRAŁSKI J./ D. LUDWIG (1999), *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*. Warszawa.
- DĄBROWSKI, G. (2002), *Rola frazeologizmów w nauczaniu języków obcych*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 3. 9–11.
- DUDEN. *Das Herkunftswörterbuch* (2001), Mannheim.
- DUDEN. *Redewendungen* (2002), Mannheim.
- DUDEN. *Zitate und Aussprüche* (2002), Mannheim.
- FLEISCHER, W. (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen.
- GRUCZA, F. (1978), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (1990), *Pojęcie językowego obrazu świata*, (w:) J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin. 41–49.
- HUMBOLDT, W. v. (1968), *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von Albert Leitzmann. Bd. 1–17. Berlin.
- LASKOWSKI, M. (2003), *Semantische und pragmatische Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie*. Zielona Góra.
- LASKOWSKI, M. (2007), *Istota, cele i zadania frazeodydaktyki*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 23. 49–65.
- LYONS, J. (1984), *Semantyka*. Warszawa.
- MARKOWSKI, A. (2002), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa.
- MÜLLER, B. D. (1994), *Wortschatzarbeit- und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin, München.
- NOWAKOWSKA, A. (2005), *Świat roślin w polskiej frazeologii*. Wrocław.
- PINDEL, D. (2003), *Niesubtelne różnice – kolokacje jako źródło błędów w tłumaczeniach*, (w:) K. Hejwowski (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu*. Olecko. 49–60.
- PŁOMIŃSKA, M. (2003), *Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbbezeichnungen aus kontrastiver Sicht*. Frankfurt/M. u.a.
- SCHEMANN, H. (2000), *Idiomatik und Antropologie. „Bild” und „Bedeutung” in linguistischer, sprachgenetischer und philosophischer Perspektive*. Hildesheim.
- SKORUPKA, S. (1989), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- SZCZEK, J. (2007), *Językowy obraz świata w związkach frazeologicznych z nazwami barw w języku niemieckim i polskim*, (w:) W. Chlebda (red.), *Frazeologia a językowe obrazy świata przełomu wieków*. Opole. 423–432.
- TABAKOWSKA, E. (red.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- ZENDEROWSKA-KORPUS, G. (2004), *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt/M.

**Bernd SPILLNER**  
Universität Duisburg-Essen

## **Die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“ zwischen Familienanzeige und bimodaler Kontakttextsorte**

### **Abstract:**

**‘Fröhliche-guten-Tag-Anzeige’ as a text type: from family advertising to intimate public communication**

The paper presents a new text type which became customary some years ago in German daily newspapers. The analysis is based on a corpus of more than 8000 texts, especially from ‘WAZ. Westdeutsche Allgemeine Zeitung’. The bimodal texts (containing verbal and non-verbal elements) combine family advertisements (marriage, announcement of birth) with very private personal messages. In this way intimate communication is exchanged publically and in printed media.

### **1. Die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“**

Ein relativ neuer Anzeigentyp für Privat-Anzeigende hat sich in den letzten Jahren mit der so genannten „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“ herausgebildet. Bei dieser Textsorte scheint es sich um eine Neuentwicklung in Deutschland zu handeln, die bislang noch keine kontrastiv vergleichbaren Entsprechungen in anderen Sprachen/Kulturen hat (allenfalls ansatzweise in Nachbargebieten wie in Österreich und im Elsass). Dieser Anzeigentyp nimmt ein breites Spektrum von privaten Anzeigen mit unterschiedlichen Kommunikationsintentionen auf. Typographisch charakterisiert sind die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ durch unterschiedliche Größe sowie die häufige Verwendung von non-verbalen Textelementen (Zeichnungen, Fotos, Bänderolen, unterschiedliche Drucktypen, etc.).

Dazu kommen paralinguistische Elemente, wie sie aus Comics bekannt sind. Die – je nach Tageszeitung variierende – Bezeichnung „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“ erklärt sich einerseits damit, dass sie bei Zustellung bzw. Rezeption der Tageszeitung, also am frühen Morgen, wahrgenommen werden können und andererseits dadurch, dass Todesanzeigen, Verkaufsanzeigen, Stellenanzeigen und -gesuche etc. aus dieser Sparte ausgeschlossen sind. Mit dieser Abgrenzung sind

jedoch wichtige kommunikative Funktionen dieses Anzeigentyps nicht identifiziert. Die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“ muss jedenfalls nicht zwangsläufig „fröhlich“ sein.

Die untersuchten und als Beispiel angeführten Textbeispiele stammen überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich aus der im westlichen Ruhrgebiet und am Niederrhein verbreiteten „WAZ (Westdeutsche Allgemeine Zeitung)“, die im Medienbereich eine der innovativsten Tageszeitung in Deutschland ist. Das Corpus umfasst 8400 „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“, vorwiegend aus den Jahren 2000 bis 2005.

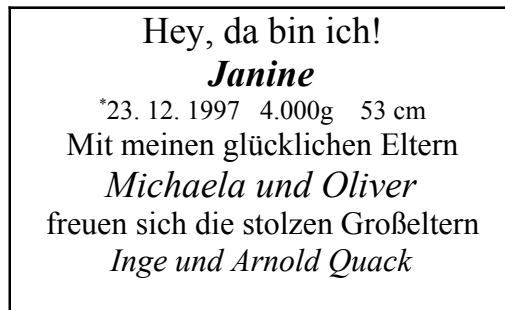
### 1.1. Traditionelle Familienanzeigen

Zunächst lässt sich beobachten, dass traditionellen Typen von Familienanzeigen zum großen Teil in diesen neuen Anzeigentyp eingegangen sind bzw. je nach Tageszeitung eingegangen sein können. So werden in Tageszeitungen jetzt traditionelle Textsorten wie Heirats- und Verlobungsanzeigen, Geburtstagsanzeigen und Danksagungen unter der neuen Rubrik klassifiziert, und zwar sehr häufig mit einer bildlichen Illustration und häufig mit dem Versuch einer originellen Textsortenvariation, z.B.:



Bild 1. (WAZ 13/6/01, 101/32)

Gegenüber den traditionellen Familienanzeigen ist semiotisch die Häufigkeit der Illustrationen festzustellen. Diese bleiben jedoch überwiegend traditionell. Eher sind im verbalen Teil des Textes ungewöhnliche Sprecherrollen bemerkenswert, zum Beispiel Glückwünsche eines neugeborenen Kindes (WAZ 27/12/97, 101/58):



U. Fix (2005: 19) hat in einer Reihe von Texttypen bewusste Abweichungen von Sprachnormen festgestellt und als kreativ charakterisiert: „Intendierte Abweichungen haben immer etwas mit Kreativität im Sinne von ‚etwas anders machen als üblich‘ zu tun“. Die „Guten-Tag-Anzeigen“ belegen, dass solche kreativen Abweichungen nicht nur sprachliche Formulierungen betreffen können, sondern auch pragmatisch-kommunikative Konventionen. Diese stilistischen Auffälligkeiten können sogar dazu führen, dass ein noch ungeborenes Kind zu Glückwünschen das Wort ergreift, z.B.:



Bild 2. (WAZ 3/10/02, 101/27)

Im non-verbalen Textteil sind Bildspiele mit der Umkehr traditioneller Motive beliebt, etwa die Umkehr des konventionellen Storchmotivs in Geburtsanzeigen:



Bild 3. (WAZ 29/11/01, 101/57)

Von diesen verbalen und non-verbalen Innovationen abgesehen, bleiben die Familienanzeigen innerhalb der Rubrik „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ im Rahmen der traditionellen Textsortenkonventionen.

## 1.2. Grüße und Glückwünsche

Verbal innovativer als die Familienanzeigen sind private Grüße und Glückwünsche zu erfreulichen Anlässen (Geburtstage, Jubiläum, Genesung, Eintritt in den Ruhestand, etc.). Hier sind die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ eine Fundgrube zur Analyse von Volkslyrik. Zu einem Jubiläum scheinen nach verbreiteter Auffassung Reim, Metrik und rhetorische Figuren zu gehören, z.B. (WAZ 6/7/02, 101/21):

**„Grüß Gott“  
lieber Dieter!**  
Alt macht nicht die Zahl der Jahre,  
alt machen nicht die grauen Haare,  
alt ist, wer den Mut verliert  
und sich für nichts mehr interessiert.  
Drum nimm alles mit Freud' und Schwung,  
dann bleibst du auch im Herzen jung.  
Zufriedenheit und Glück auf Erden,  
ist das Rezept uralte zu werden.  
**Dies und noch vieles mehr wünschen dir  
An deinem 60. Geburtstag  
Deine Frau  
und der ganze Anhang**

Reime, Anfangs-Anapher und nicht ganz regelmäßige Metrik tragen zur theoretischen Ausschmückung der landläufig topischen Lebensweisheit bei.

Für eine Laudatio oder sogar nur eine Charakterisierung von Adressaten werden bevorzugt auch Akrosticha produziert, z.B.:

2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002

**H**umorvoll  
**E**hrlich  
**I**ntelligent  
**N**atürlich  
**Z**uverlässig



Der  
**Heinz,**  
der ist jetzt  
**50** Jahre.  
viel dünner wurden  
schon die Haare.  
Für uns  
da bist Du jung  
geblieben.....

Es gratulieren Deine Lieben  
**Monika, Melanie und Marcel**

2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002 2. 6. 1952 2. 6. 2002

Bild 4. (WAZ 1/6/02, 101/29)

Diese Anzeige ist außerdem ein Beleg dafür, dass im non-verbalen Textteil (neben einfachen ausschmückenden Illustrationen) häufig Fotos der Adressaten verwendet werden. Semiotisch gesehen ergibt sich dadurch eine textuelle Kohäsion zwischen dem Bild und dem Namen des Adressaten. Falls die Adressaten Jubilare sind, ist dabei ein beliebtes semiotisches Stilmittel, ein Foto aus der Kindheit oder Jugend der Jubilare zu verwenden, z.B.:

*Wie die Zeit vergeht . . .*



alles Gute, **Mutter und Oma,**  
zum **70. Geburtstag**  
wünschen **Uschi, Kurt und Manuel**

Bild 5. (WAZ 27/12/97, 101/58)



Ein solches Foto ist ein Sonderfall der allgemeinen Tendenz, in den Text dieser Textsorte non-verbale Elemente zu integrieren. Diese bildlichen Zeichen haben oft nur einen rudimentären Bezug zur Thematik, z.B. bei Geburtstagsgrüßen die textsortenspezifische „Geburtsjahr-Banderole“:

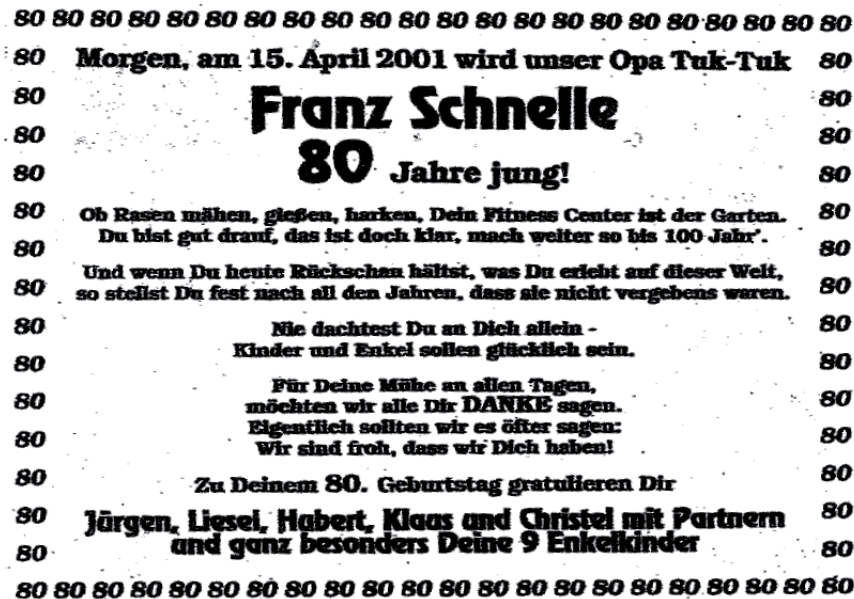


Bild 6. (WAZ 14/4/01, 101/14)

Nur in relativ wenigen Fällen lassen sich eindeutige semantisch-semiotische Bezüge zwischen verbalem und non-verbalem Textkomponenten herstellen:



Bild 7. (WAZ 10/11/01, 101/15)

Hier gibt es Abbildungsrelationen zwischen den im Text präsenten Zeichensystemen: „sich beschnuppern“ (verbal) – sich beschnuppernder Esel und Elefant (non-verbal) – „Elefantenhaus des Duisburger Zoos“ (verbal). In anderen Fällen besteht keine entschlüsselbare Beziehung zum verbalen Textteil, z.B.:

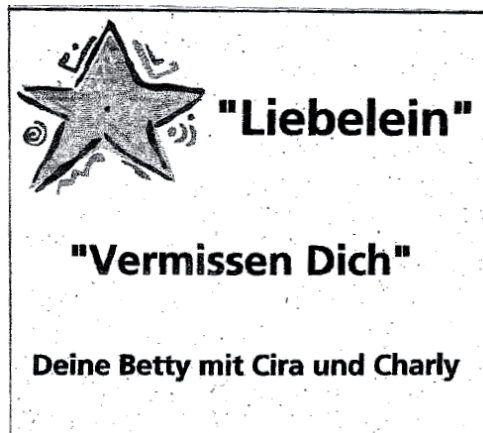


Bild 8. (WAZ 3/12/09, A10115VE)

Das non-verbale Element übt in solchen Fällen keinerlei Textfunktionen aus. Es wird als reines Ornament, als non-verbale Beigabe verwendet. Allgemein lässt sich feststellen, dass non-verbale Elemente in „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ weitgehend konventionell sind und überwiegend weder kreativ noch innovativ verwendet werden.

### 1.3. Vorlagen für die Textgestaltung

Wenn man der Frage nachgeht, warum in den „Fröhlichen-guten-Tag-Anzeigen“ gegenüber den früheren Familienanzeigen die non-verbalen Textelemente eine so große Rolle spielen, kommt man unweigerlich darauf, dass die Handreichungen und Vorlagen der Printmedien dafür ausschlaggebend sein könnten. Immerhin sind die Todesanzeigen traditionell von den ausliegenden Vorlagen der Druckereien, der Bestatter und der Anzeigenabteilungen in den Zeitungshäusern stark beeinflusst worden.

Tatsächlich gibt es bei Tageszeitungen auch Anleitungen und Vorlagen für „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“. Die WAZ (Westdeutsche Allgemeine Zeitung) bietet im Internet unter der Anzeigenaufgabe einen Link mit Musteranzeigen an<sup>1</sup>. Hier kann der Leser je nach gewünschter Anzeigenkategorie ein Modell wählen

<sup>1</sup> <https://oas.waz-mediengruppe.de/adfrend/adfrend.php?termine=2011031&art=p&online=0&ausgabe=112&markt=32&sparte=33&rubrik>

(zum Beispiel unter Geburtstagsgrüßen 53 Muster) und anschließend mit seinem individuellen Text ausfüllen. Erstaunlicherweise finden sich im Corpus nur sehr vereinzelt realisierte Mustervorschläge wieder. Dagegen gibt es zahlreiche Textvarianten und Illustrationen, die irgendwo sonst aus dem Netz herunter geladen und bei der Anzeigenbestellung eingefügt wurden. Offenbar gibt es heute besonders unter den jüngeren Lesern genügend Internetnutzer, die problemlos Illustrationen, eigene Fotos oder auch Textbelege herunterladen und je nach Bedarf bearbeiten können.

#### 1.4. Kontaktaufnahme (Suchanzeige)

Hatte der Anzeigentyp in den bisher besprochenen Beispielen vor allem die Funktion der Überraschung der Adressaten (statt persönlicher Ansprache, Telefonat, Brief, E-Mail, SMS, etc. die Einschaltung des öffentlichen Mediums „Presse“), so kann er auch durch Schwierigkeiten bei einer Kontaktaufnahme motiviert sein.

Das gilt besonders für den Fall, dass Postadresse, Telefonnummer, E-Mail-Adresse des Adressaten dem Empfänger unbekannt sind. So können bei einem zufälligen Treffen die entsprechenden Daten nicht ausgetauscht worden sein. Person x ist Person y irgendwo begegnet und möchte den Kontakt fortsetzen. Wenn es einen Hinweis auf den Wohnort des potentiellen Adressaten gibt, bietet sich eine Anzeige in der lokalen Presse an, siehe zum Beispiel (Kölner Stadtanzeiger 30/11/02, AFA 06A/2):

**Josef sucht Claudia!**  
Samstag 23. 11. 02, Currida Bar in Brühl. Du mit  
Freundin, Nummer verlegt? Habe etwas bei dir ver-  
loren, möchte es aber nicht wiederhaben. Bitte  
melde dich. 0221/2809323

Eine vergleichbare Funktion können die „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ (die dann meist nicht mehr fröhlich sind) auch ausüben, wenn ein Kontakt nicht mehr besteht oder wenn der Aufenthaltsort des Adressaten nicht bekannt ist. Pragmatische Textfunktionen sind dann „Suche“ oder „Bitte um Rückkehr“:

In diesem Beispiel, dass sich auch durch die Gedichtform und die semiotische Kohäsionsbeziehung zwischen Abbildung und der Anrede ‚Bärchen‘ in die Textsortenkonventionen der „Fröhlichen-guten-Tag-Anzeigen“ einpasst, dominiert die Kommunikationsfunktion „Bitte um Wiederkehr“.



Bild 9. (WAZ 27/7/02, 101/14)

### 1.5. Abschied

Nicht selten wird jedoch schriftlich über die Presse eine endgültige Trennung zwischen Partnern vollzogen (WAZ 14/8/01, 101/45):

***Hallo, mein Spatz !!!***

Lass uns beenden, was nie richtig beginnen konnte. Liebe ohne Hoffnung heißt: Kummer, Schmerz und Sehnsucht. Anrufen möchtest du nicht, sehen können wir uns nicht. Und was bleibt, sind ein paar Teilen und das tut weh. Ich liebe dich, und wenn du mich brauchst, bin ich immer für dich da. Ich werde dich nie vergessen und unseren Tag, denn unsere Liebe war etwas ganz Besonderes. Ich hoffe, dass mir die Zeit hilft zu vergessen. Paß gut auf dich auf.

***Deine Prinzessin***

Die schriftliche Publizität des Trennungsentschlusses ist ebenfalls eine kommunikative Innovation der Textsorte „Fröhliche-guten-Tag-Anzeige“.

### 1.6. Intime Botschaften – öffentlich mediatisiert

Intime Mitteilungen oder Diskussionen zwischen zwei Personen geschehen üblicherweise im Gespräch unter vier Augen. Bei Bedarf und je nach Situation können auch Medien zwischen- geschaltet sein: private Briefen, Telefongespräche, E-Mails oder SMS. In diesen Fällen bleibt die mediatisierte Kommunikation jedoch privat. Bei den sogenannten „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ geschieht die Kommunikation öffentlich. Dabei können Sprechakte realisiert werden, die traditionell nur unter vier Augen geschehen, z.B. Heiratsanträge (in der Anzeige verziert mit zwei Herzen) (Garmisch-Partenkirchener Tagblatt 17.–18. 2. 2001, GP 15):

**Lieber Alex,**  
möchtest Du mich heiraten?  
Deine  
**SANDRA**  
*Ich liebe Dich!*

Auffällig ist besonders der Fall, wenn die intime Botschaft anonym geschieht. Dadurch ergibt sich natürlich die Gefahr von Missverständnissen und Fehladressierungen. Diese Gefahr besteht vor allem bei sehr allgemein formulierten Botschaften (WAZ 27/6/01, 101/56):

**Einverstanden**  
29. 6. 19 Uhr

Es kann sein, dass ein Leser die Anzeige auf sich bezieht, ohne dass er gemeint ist. Es kommt daher als Reaktion zu Anzeigen mitunter zu Rückfragen, um die Adressatenfrage zu klären (WAZ 21/11/01, 101/44):

**Anzeige vom 19. Nov. in der WAZ**  
**(Hallo! Ich bin's)**  
**Für K. E.**  
*Wie gerne wüsste ich, ob diese schönen Worte  
für mich bestimmt waren?  
Es vergeht kein Tag,  
an dem ich nicht an Dich denke!  
Solange wie ich träumen kann,  
gebe ich den Traum nicht auf.  
Von Herzen, ein lieber Gruß!*  
**K. B.**

Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass der intendierte Adressat die Anzeige entweder gar nicht liest oder dass er sich nicht angesprochen fühlt. Es stellt sich natürlich die Frage, warum trotz der Gefahr des kommunikativen Misslingens die Botschaft öffentlich mediatisiert auf den Weg gebracht wird. Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten.

Es können Parallelen zu Fernsehsendungen gezogen werden, in denen persönliche intime Probleme vor einer Jury von Zuschauern im Sendesaal und in der Fernsehöffentlichkeit verhandelt werden. Ähnlich ‚veröffentlicht‘ werden emotional-soziale Probleme in psychologischen Beratersendungen und in pseudo-authentischen Gerichtsverhandlungen (hier mit Schauspielern). Dabei wird nicht nur der Voyeurismus der Zuschauer befriedigt, sondern von den Beteiligten auch eine Art der Objektivierung durch Publizität angestrebt. Ähnlich scheint dem gedruckten Wort in den Printmedien ein gewisser Grad der Authentizität und Objektivität zugeschrieben zu werden.

## 2. Kommunikativer Wandel im pragmatischen und medialen Verhalten

Die Beschreibung der Einzelaspekte hat gezeigt, dass sich die Anzeigenschreiber kommunikativ in wichtigen Parametern anders als nach Tradition und Konvention verhalten. Es erscheint daher angebracht, die wichtigsten Unterschiede – wenigstens vereinfacht und schematisch – einander gegenüber zu stellen:

Traditionelle Kommunikation	Fröhliche-guten-Tag-Anzeige
Mündlichkeit (z.B. bei Bitte um Verzeihung)	Schriftlichkeit (gedruckt in der Presse)
Privatheit/ Intimität/ Personalität (von Angesicht zu Angesicht)	Öffentlichkeit/ Publizität (jedermann zugänglich)
Verbalität	Medialität (zwischen geschaltetes Medium)
	Bi-Medialität (verbale/non-verbale Kommunikation)
Medium variabel (Brief, Telefon, Fax, Telegramm, Internet etc.)	Medium festgelegt (überwiegend Tageszeitung)
(Selbst-)Identifizierung des Senders üblich (z.B. Brief, Telefongespräch)	Anonymität möglich
Diskretion/Verschwiegenheit	Prestige/ „Prominenz“ („in der Presse stehen“)
Intimität (Privatheit)	Publikumsinteresse („Schlüsselloch-Gucken“)
Textsortenkonventionen	bedingte Textsortenbindung (individuelle Textgestaltung)



Über diese Tendenzen hinaus ist innerhalb des Bereiches der „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ ein gewisser Widerspruch zu beobachten. Die Anzeigen ergänzen sehr häufig den verbalen Textteil durch non-verbale Textelemente. Diese sind auffallend konventionell und wenig differenziert. Die Ornamente und Illustrationen wiederholen sich sehr häufig. Dagegen fällt der verbale Textteil durch sprachliche Kreativität, Freiheit der Formulierung und poetische Intentionen auf. Darüber hinaus werden Textsortenkonventionen variiert und auf unübliche Kommunikationsintentionen übertragen. Trotz der pragmatisch-kommunikativen Disparatheit sind „Fröhliche-guten-Tag-Anzeigen“ ein mindestens in Teilbereichen interessanter und faszinierender Texttyp.

#### **BIBLIOGRAFIE**

FIX, U (2005), *Texte zwischen Musterbefolgung und Kreativität*. In: Deutschunterricht 57. 13–22.

**Jerzy ŻMUDZKI**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej

## **Das Problem der Bewältigung von Fremdheit in der Translation – Positionen und Perspektiven in der Translationswissenschaft<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **Dealing with foreignness in translation – place and perspectives of foreignness in translation studies**

This article outlines various concepts of ‘foreignness’ in translation with special regard to its ontological and processual relativism. It presents an analytical discussion on foreignness, an important issue, which may be noticed in translation studies. It also discusses selected concepts of foreignness formulated by representatives of both translation studies and other disciplines, such as linguistic communication. The paper elaborates on the complex character of foreignness and its management in the process of translation. The author refers to the internationally acknowledged theoretical models of translation and takes into consideration the Polish findings with this regard.

Die in der Überschrift annoncierte Aufgabe des vorliegenden Beitrags besteht in der Darstellung und Konfrontation einiger nach Rang und Relevanz ausgewählter klassischer und neuerer Positionen und Betrachtungsperspektiven der Erscheinung des Fremden bzw. der Fremdheit in den translatorischen und kommunikationswissenschaftlichen Forschungskonzeptionen und theoretischen Modellen mit Berücksichtigung des aktuellen Entwicklungsstandes der Forschung in Polen. Den eigentlichen motivationellen Fokussierungspunkt für die nachfolgenden Überlegungen und Analysen bildete die Äußerung von Helga Hirsch, einer renommierten Übersetzerin der polnischen Literatur ins Deutsche, wonach das Erreichen des generellen Ziels der Translation bzw. Übersetzung auf gekonnter „Zähmung“ des Fremden beruhe. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht bedeutet das Vorkommen von Fremdem in der Kommunikationssituation

---

<sup>1</sup> Es ist eine überarbeitete und modifizierte Fassung des Aufsatzes: „Das Fremde in der Translation“, in: Bohdan Maksymčuk, Hartmut Eggert, Ilmea von der Lühse, Kulturräume und Erinnerungsorte aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Sicht, Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw, 107–128.

ein Anzeichen der bestehenden Kommunikationsdistanzen zwischen den Kommunikationswilligen und ein Anlass zugleich, diese Distanzen in einem Kommunikationsakt selbst und für dessen erfolgreiches Zustandekommen und seine Realisierung zu überbrücken bzw. zu beseitigen.

Das Fremde als eine wichtige Kategorie der Translation (und Kommunikation schlechthin) wurde sowohl in der Geschichte als auch in der modernen Translationswissenschaft mit verschiedenen Namen bezeichnet, die wiederum verschiedene Konzeptualisierungsvarianten und -aspekte des gesamten Begriffskomplexes abdeckten. Wir treffen also auf ‚Fremdheit‘ und ‚Andersheit‘ bei den Klassikern wie: Hieronymus (1973), M. Luther (1973), J. W. von Goethe (1950–71), A. W. Schlegel (1796/1962), W. von Humboldt (1903–1936), F. Schleiermacher (1983) und in der modernen Translatologie, die sowohl nach literaturwissenschaftlichen als auch linguistischen Paradigmen fundiert ist, weiter auf ‚Alterität‘ im Sinne von ‚Andersheit‘ bei G. Steiner, wiederholt auf ‚Fremdheit‘ bei K. Reiss, H. J. Vermeer (1984), Ch. Nord (1991, 1993), W. Wilss (1988), sowie auf ‚obcość‘ (Fremdheit) bei einem polnischen Translationstheoretiker und Spezialisten auf diesem Gebiet, Roman Lewicki und schließlich auf ‚Andersartigkeit‘ bei anderen polnischen Vertretern der Translationswissenschaft wie: K. Hejwowski, K. Lipiński und auch in meinen Arbeiten. In der modernen Kommunikationswissenschaft thematisieren und situieren B. Waldenfels (1990) und J. Loenhoff (1992) das ‚Fremde‘ und ‚Fremdartige‘ im Mittelpunkt ihrer Analysen der interkulturellen Kommunikation zwischen Menschen, die fremden Kulturen und Sprachen angehören.

Dem ganzen Begriffskomplex, wie er auch immer konzeptuell profiliert ist, liegt jedoch in allen Auffassungen des Fremden das relationale Wesen zugrunde, das sich aus einer konkreten komparativen Aktivität des jeweiligen Subjekts in seiner Erfahrung der Welt ergibt. Verglichen werden also einerseits und statischerweise Kultursysteme, Kommunikationssysteme und damit auch Sprachsysteme, andererseits gleichermaßen Produkte ihrer Instrumentalisierung im dynamischen Kommunikationsprozess, d.h. Texte in den meisten Fällen, als Träger und mit Abstand die dynamischsten Realisierungsmittel einer jeden Kultur. Zwecks Systematisierung lassen sich also in den nachstehend darzustellenden Konzeptionen zwei Domänen unterscheiden: die Systemdomäne und die Textdomäne. Die letztere bildet einen praktischen erfahrungsmäßigen Zugang zu der ersteren und auf diesem Wege bewegten und bewegen sich viele Theoretiker dieser Problematik. Das Vorkommen von Fremdem bzw. der Fremdheit im Originaltext ergibt sich notwendigerweise immer aus einem Vergleich und einer nachfolgenden Projektion und im Falle der Translation aus einer spezifischen Evaluation des Ausgangstextes, so dass wir im Endeffekt einer solchen Prozedur mit einem Bewertungsprädikat zu tun haben. Dieses besitzt jedoch immer im Sinne der besagten relativen Natur dieser Erscheinung einen subjektiven Bezugspunkt, und zwar die Bestimmung der Person, für welche das Original, seine konstitutiven Elemente fremd sind, und die

sowohl seine äußere Form als auch die semantisch-thematischen, kommunikativ-pragmatischen bzw. ästhetischen Dimensionen, Inhalte und andere intertextuell-diskursive Bezüge auf die jeweilige Kultur betreffen.

Das aufgegriffene Problem betrifft also das Vorkommen des Fremden bzw. der Fremdheit insbesondere in der zwischenmenschlichen Kommunikation als Grundlage und Voraussetzung jeglicher Translationsprozesse; denn man übersetzt also im weiteren Verständnis der Translation als Kommunikation immer entweder aus dem Eigenen ins Fremde als das sog. produktive Sich-selbst-Übersetzen für Andere oder aus dem Fremden ins Eigene als das sog. rezeptive verständnisbezogene Übersetzen der Anderen im Rahmen kommunikativer Beziehung intentional handelnder Subjekte zur Welt. In diesem Prozess der kommunikativen und erfahrungsmäßigen Wechselwirkungen wird das individuell Innere, die psychische Innerlichkeit, das Diesseitige und schließlich das Eigene also ins Äußere, in die soziale Äußerlichkeit, ins Jenseitige, ins Fremde bzw. umgekehrt transferiert (vgl. J. Loenhoff 1992: 152). Durch diese Aktivität vollzieht sich die Aufhebung der Unverträglichkeit von zwei disjunktiven Sphären und damit der dualistisch konstruierten cartesianischen Konzeption des Bewusstseins. Denn erst durch die intersubjektive Erfahrung, so B. Waldenfels (1990: 32) konstituiert sich unsere Welt, wenn das Vertraute (Eigene) eingegrenzt und das Fremde ausgegrenzt wird, wenn also Eigenartiges und Fremdartiges einer Differenzierung unterzogen werden. So wie Menschen keine abgeschlossenen, hermetischen Systeme darstellen, so sind es auch gesellschaftliche Systeme, Sprachsysteme, Sprachgemeinschaften als Kulturgemeinschaften offen, im weitesten Sinne kompatibel, also kommunizierbar. Im engeren Verständnis der Translation als interlingual-interkultureller Kommunikation, was heutzutage generell sowohl theoretisch als auch praktisch akzeptiert wird, vollziehen sich die o.g. Prozesse des evaluativen Erkennens von Fremdheit (von Fremdem) zuerst im Bereich der Rezeption des AS-Textes stellvertretend durch den Translator, indem die rezeptiv aktualisierte AS-Text-Welt auf die jeweiligen in Frage kommenden Ziel-Systeme projektiv abgebildet wird, um aus der systemischen Reziprozität die kommunikativ notwendigen Kompatibilitäten und die fundametale ZS-Ausdrückbarkeit abzuleiten und festzulegen.

Positionen, die vorwiegend im deutschen Sprachraum das Problem des Fremden in der Translation tangieren, benutzten es zu der Interpretation und strategischer Profilierung der zentralen Aufgabe, wie man übersetzen sollte, d.h. wie man unter welchen Modalitäten das Fremde in der Übersetzung behandeln sollte. Sie alle wurden entsprechend in den klassischen triadischen Modellen angesiedelt, in denen sich der Übersetzer zwischen zunächst zwei Polen, der Treue zum Original und der freien Nachschöpfung in Form eines ZS-Textes bewegt, um in einer postulierten und rechtfertigten Mitte als Lösung schlussendlich zu landen. Den Ursprung der späteren triadischen Modelle sieht A. Kopetzki (1996: 47) in der römischen Antike, in der sich die römischen Schriftsteller mit dem griechischen

Schrifttum als Übersetzer beschäftigten. So galt damals die *Maxime*, dass „nicht die *interpretatio*, die auf das Griechische konzentrierte Übertragung, nicht die *imitatio*, die Form und Inhalt des Originals übernimmt, sondern die *aemulatio*, die selbst die sprachschöpferische Übersetzung, die den Autor noch übertrifft“, wurde als die grundsätzliche Übersetzungsmethode praktiziert.

Eine diesbezüglich extreme Position vertraten die ersten Meister der Übersetzung, und zwar Cicero in „*De optimo genere oratorum*“ und Horaz in „*Ars poetica*“, die sich in der Alternative zwischen verfremdender – buchstabengetreuer und einbürgernder – sinngemäßer und somit freier Übersetzung endgültig für die sinngemäße und kreative zugleich entschieden, weil der Sinn des AS-Textes vor allem durch eine freie Übersetzung den ZS-Text lesbar, d.h. rezipierbar und damit verständlich mache. Hieronymus dagegen, der aus religiösen Gründen die Übersetzungstechniken nach Textsorten differenzierte, plädierte in „*Ad Pammachium de optimo genere interpretandi*“ erstens im Falle der Übersetzung biblischer Texte für das Einhalten des Prinzips der Wörtlichkeit, der syntaktischen Linearität, weil die Sprache dieser heiligen Schriften die Sprache Gottes und auch die Wortfolge daher ein Mysterium seien. Dadurch wollte Hieronymus die Fremdheit und Andersheit der sprachlichen Gestalt des Originaltextes bewahrt haben. Jedoch im Falle der profanen weltlichen Texte könne man frei, d.h. sinngemäß übersetzen, weil die AS-Texte nicht sakrosankt sind.

Anders und viel freier in dieser Hinsicht, d.h. beim Umgang mit den Heiligen Texten und insbesondere in Bezug auf ihre Fremdheit, verhielt sich Luther, der v.a. zwischen der möglichen Treue zum Original und der notwendigen Freiheit im ZS-Text praktisch und theoretisch zu unterscheiden wusste: er achtete also das Einzelwort im AS-Text einerseits, scheute aber andererseits seine bewusste Neuinterpretation nicht, sogar bis hin zur Neuschöpfung im Deutschen als eine Möglichkeit der Erweiterung der Zielsprache. In seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“ heißt es also: „wo es etwa darauf ankam, da hab ich’s nach dem Buchstaben behalten und bin nicht so frei davon abgewichen (...) ich habe eher wollen der deutschen Sprache Abbruch tun, denn von dem Wort weichen.“ (M. Luther 1973: 21) Jede translatorische Lösung gehe daher auf eine individuelle Textauslegung des Translators zurück. Mithin haben wir es in diesem Fall mit zwei Arten der bewussten Freiheit zu tun und mit zwei Modi der Tilgung der Fremdheit: es ist erstens die Freiheit der subjektiven Interpretation des AS-Textes und zweitens die Freiheit der bewussten Adressatenorientiertheit des ZS-Textes als Effekt der translatorisch notwendigen Umadressierung, die in dem Modell von R. Lewicki (2000) einen gebührenden Platz bekommen wird. Sie zeigen auch ganz deutlich, dass Luther das Übersetzen als eine pragmatische Aufgabe verstand.

Ein anderes Beispiel der Beschäftigung mit der Aneignung des Anderen und Fremden im Prozess der Übersetzung von literarischen Texten gilt die poetologische Debatte zwischen J. Ch. Gottsched, G. E. Lessing, J. G. Herder, Ch. M. Wieland

und A. W. Schlegel, in der die literarische Übersetzung einerseits als geschichtliche prozessuale Form der ästhetischen Erfahrung des fremden Werkes ausgewiesen, andererseits aber, speziell nach Schlegel und Humboldt, als eine unmögliche, unbestimmte und unendliche Aufgabe aufgefasst wurde. Die Position von Goethe ist im Gegensatz dazu sehr vielschichtig und in sich differenziert. Einmal postuliert er in seinem „Zum brüderlichen Andenken Wielands“ zwei Übersetzungsmaximen, von denen „die eine verlangt, dass der Autor einer fremden Nation zu uns herüber gebracht werde, dergestalt, dass wir ihn als den Unsrigen ansehen können; die andere hingegen macht an uns die Forderung, dass wir uns zu dem Fremden hinüber begeben und uns seine Zustände, seine Sprachweise, seine Eigenheiten finden sollen.“ Andererseits präsentiert er in „Noten und Abhandlungen zum besseren Verständnis des west-östlichen Diwans“ ein triadisches Modell, in dem die drei verschiedenen Übersetzungsweisen einem bestimmten historischen Entwicklungsstadium der Literatur und ihrem Verhältnis zu fremden Kulturen entsprechen (siehe A. Kopetzki 1996: 65).

Eine gewisse Abkehr von den triadischen Modellen und die Verschiebung der übersetzerischen Treue von den Inhalten auf die Form erfahren wir in der Konzeption von Novalis und insbesondere von A. W. Schlegel (1846, Bd. 9–10: 134). Weil die Übersetzung eine Form der geschichtlichen Erfahrung ist und die Inhalte insbesondere vergangener Kulturen in sprachliche Formen gefasst und so überliefert sind, dann besitzt die sprachliche Form des poetischen Originals Dominanz gegenüber der Sprache der Übersetzung, die als eine poetische Übersetzung begriffen werden sollte. Schlegel behauptet sogar, dass auf diese Weise die treueste Übersetzung entstehe, die treuer ist „als die treueste prosaische sein könnte“ (A. W. Schlegel 1796/1962, Bd. 1, S. 116).

Eine Synthese der Übersetzungstheorie nimmt Schleiermacher in seiner Schrift „Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens“ im Jahre 1838 vor. Nach der Trennung des Dolmetschens, wo der äußere Referent die Sprache beherrscht, vom Übersetzen, in dem umgekehrt der Gedanke den Gegenstand bestimmt, interpretiert Schleiermacher die fundamentale translatorische alternative Konstellation der Treue und Freiheit gegenüber dem Original und damit auch die Relativität des Umgangs mit dem Fremden neu: „Entweder der Übersetzer lässt den Schriftsteller möglichst in Ruhe und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er lässt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen“ (S. 47). Schleiermacher warnt aber zugleich vor einer Vermischung dieser beiden Methoden in Form eines Mittelweges, weil „Schriftsteller und Leser sich gänzlich verfehlen“ (S. 47). Er hält auch die Übersetzungsmethode, nach der der Autor des Originals in die Zeit des Lesers versetzt wird, für absurd und gründet es auf die Sprachabhängigkeit des Denkens. Danach können in zwei verschiedenen Sprachen keine identischen Gedanken ausgedrückt werden und es gebe somit keine ideale Äquivalenz zwischen den Wörtern zweier Sprachen. Eine reelle Übersetzung erscheint immer als ein



individueller Verstehensversuch des jeweiligen Übersetzers, das vom aktuellen kulturellen Entwicklungsstand einer Sprachgemeinschaft historisch und pragmatisch abhängig ist. Als Konsequenz entscheidet sich Schleiermacher für die verfremdende Methode der Übersetzung, weil Übersetzung eine Übersetzung sein und den Lesern zeigen sollte, „dass sie ausländisches vor sich haben“. Auf diese Weise kann die individuelle historische und kulturelle Andersheit des Originaltextes geachtet werden und im Translat als reflektierte Fremdheit legitimerweise erscheinen. All das führe auch zur Entwicklung der deutschen Sprache durch Anregung ihrer natürlichen Geschmeidigkeit.

Das Problem der Fremdheit erscheint in der Theorie von W. Humboldt viel differenzierter und vielschichtiger. Am Beginn steht der Entwicklungsprozess des Menschen, in dem er seine eigene Einzigkeit und Individualität im Verständigung suchenden Dialog mit dem Anderen über die sprachlich verfasste Realität konstituiert. Die Verstehbarkeit der Worte prüft der Mensch daher als ein Versuch an Anderen. Aus diesem Grund kann sich das Sprachverstehen nur über die Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit vollziehen. Humboldts konsequente Forderung nach Treue zum Original versteht sich aber nicht einfach, und zwar erstens als Treue zur subjektiven und gut fundierten Interpretation des Originals, zweitens zu seiner natürlichen Fremdheit, die als eine gewisse Farbe einer jeden Übersetzung anhaftet. In diesem Komplex macht er eine noch tiefer gehende und qualitative Differenzierung zwischen dem Fremden und der Fremdheit: das Erscheinen des Fremden im Translat hält er für eine positive Erscheinung, „wo aber die Fremdheit an sich erscheint, und vielleicht gar das Fremde verdunkelt hat, da verrät der Übersetzer, dass er seinem Original nicht gewachsen ist“ (in „Einleitung zu Agamemnon“ H.-J. Störig 1983: 81).

Die moderne Translationswissenschaft dagegen eröffnete den Zugang zu der Fremdheitsproblematik unter ganz neuen hinzugezogenen Aspekten, seitdem sie ihr interdisziplinäres Selbstverständnis mit dem multiperspektivischen Wissenschaftsbegriff, insbesondere in den 70-er und 80-er Jahren nach dem Erscheinen der Arbeiten von K. Reiss und H. J. Vermeer „Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie“ (1984), M. Snell-Hornby „Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung“ (1988) und W. Wilss „Kognition und Übersetzen“ (1988) begründete. Diese neuen Sichtweisen auf die Fremdheitsproblematik ergaben sich direkt aus der erweiterten Definition der Translation, die generell als ein Vorgang zur Lösung von Translationsproblemen<sup>2</sup> bzw. in einem dynamischen Verständnis als Lösung von Translationsaufgaben in der interlingual-interkulturellen Kommunikation mit dem ZS-Adressaten begriffen wird. Das Interpretieren und Beschreiben dieser sehr komplex zusammengesetzten Prozesse<sup>3</sup> fundiert die Translationswissenschaft v.a.

<sup>2</sup> Man vergleiche insbesondere die Arbeit von H. P. Krings „Was in den Köpfen der Übersetzer vorgeht?“ (1986).

<sup>3</sup> Die universelle Komplexität des Übersetzungsprozesses beschreibt treffend W. Wilss (1988: 57).

pragmatisch, kognitiv-psycholinguistisch und kulturspezifisch. Diese Auffassung ist sehr transparent in der sog. „Skopostheorie“ von K. Reiss und H.-J. Vermeer (1984) formuliert worden und seitdem als funktionalistische Konzeption bekannt, die viele Nachfolger hat und eine verfeinerte Weiterentwicklung erfuhr. Das translatorische Handeln wird hier im Sinne der besagten Erweiterung auch als kommunikativ angelegter und adressatenorientierter Kulturtransfer im interlingualen Kontext verstanden, wobei der Zweck oder Skopos der Translation die dominante Komponente ist. In den funktionalistischen Modellen kommt dem Text, und insbesondere dem textsortendeterminierten Fachtext eine immer größere Rolle als direktes Instrument einer intendierten kommunikativen Einwirkung auf den wie auch immer bestimmbaren bzw. zu bestimmenden Adressaten zu. Darüber hinaus zeigt sich auch als Konsequenz ganz deutlich, wie es in dem Modell von J. House (1981, 1999) der Fall ist, das verstärkte Interesse für einzelkulturspezifische Determiniertheit des AS-Textes, seiner Elemente und folgerichtig auch für die strategischen Möglichkeiten des Transfers dieser im AS-Text aktualisierten Kultur in den ZS-Text unter starker Bezugnahme wieder auf die ZS-Adressatenspezifität als Erfüllung seiner (des Adressaten) sehr weit verstandenen Verstehensvoraussetzungen. Im Kreise der kulturbedingten Fremdheitsproblematik konstruiert House eine zweipolige Konstellation, und zwar unterscheidet sie zwischen dem offenen interkulturellen Transfer (overt translation) und dem verdeckten interkulturellen Transfer (covert translation). In der ersten Variante erscheint die durch bestimmte sprachliche Träger signalisierte und aktualisierte AS-Kultur im jeweiligen ZS-Text offen mit ihrer Eigenspezifität und AS-Bestimmtheit sowie offenen Bezügen zu den AS-Sprach- und Kulturreferenzsystemen. Die zweite Variante lässt die im AS-Text sprachlich signalisierte AS-Kultur im ZS-Text für die ZS-Adressaten nur durch einen Kulturfilter ihres ZS-Kulturhorizontes durchscheinen. In der Praxis sind diese Transfertypen nicht immer in ihrer abgrenzbaren dichotomischen Reinheit aufrechtzuerhalten. Für bestimmte Textsorten, z.B. Dokumente, wie es J. House (1981: 202) weiter ausführt, speziell für gesetzlich vorgeschriebene Formulare gilt nur der verdeckte Transfer; in anderen Translations-situationen ist möglicherweise der ZS-Adressat richtungsweisend.

In der translationswissenschaftlichen Diskussion über die Erscheinung der Fremdheit nimmt die Theorie von George Steiner eine besondere Position mit sehr hoher Resonanz ein. In seinen beiden Werken zu Deutsch „Nach Babel. Aspekte der Sprache und Übersetzung“ (engl.: 1975 – dt.: 1981) und „Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?“ (engl.: 1989 – dt.: 1990) bewegt sich G. Steiner zwischen einem universalistischen und einem relativistischen Umgang mit der Sprachenvielfalt, indem er versucht, die biblische Sprachenverwirrung nach Babel zu enträtseln. Dabei kann er natürlich nicht umhin, dem Problem der Fremdheit, in seinen Termini: der Alterität als Andersheit, gebührend Rechnung zu tragen. Dieser Begriff fungiert als Schlüssel zu Analysen und Instrument der Begründung seiner Thesen. G. Steiner geht also davon aus, dass die uns

umgebende Welt in der Konfrontation mit dem Ich ein Anderes ist, sich aus Ich-fremder Materie zusammensetzt und auch so in vorgeprägten sprachlichen Konfigurationen überliefert wird. Auf diese Weise erfährt das Individuum die Existenz der Andersheit. Ihre natürliche Motiviertheit sieht G. Steiner in der Tatsache, dass Menschen die Welt aus Sprache als eine „Wort-Welt“ erschaffen; somit beziehen sich Worte wieder auf andere Worte als der eigentliche Vollzug der Referenz auf Erfahrung des Menschen, weil die Wahrheit des Wortes für G. Steiner (1990: 132) die Abwesenheit der Welt bedeutet. Diese Fähigkeit nennt G. Steiner vollkommene Fiktionalität der Sprache, die dem Menschen ermöglicht, sein eigenes terminales Sein über die äußere Realität hinauszutranszendieren und ihn zu einer wahren Freiheit der individuellen Schöpfung und zu der besagten Andersheit zu verleiten. Die Flucht in sprachlich verfasste andere Welten ist charakteristisch für den Entwicklungsprozess des Selbst und der Gruppenidentität, der Identität der Gemeinschaft. Die so fundierte Alterität qualifiziert G. Steiner einerseits als adaptives Element und Mittel zu gemeinsamer Schöpfung einer eigenen Sprachwelt, die anders als andere ist, folglich unverwechselbar und identitätsstiftend, andererseits und zugleich als Effekt der Individuation, der Besonderheit und Differenz von Sprachen. Die für G. Steiner (1990: 163) charakteristischen Rahmenpositionen bilden ein Interpretationskonstrukt, das sich auf zwei Erkenntnisgrundlagen stützt: (a) die Erkenntnisfunktion der Sprache, aus der sich eine logozentrische Ordnung ergibt, die auf der Relation zwischen Wort und Gegenstand basiert und (b) die welt schöpferische Funktion der Sprache, die ihr als sprachschöpferische Freiheit von äußerer Referenz zugedacht ist.

G. Steiner (1990: 207) interpretiert die Relation zwischen diesen beiden Positionen als unlösbaren Konflikt zwischen der Sprache der Wahrheit und der Freiheit der Sprache, der den eigentlichen Begriffsgehalt der ‚Alterität‘ bildet. Sowohl in der Übersetzung als auch in der sprachlichen Kommunikation bewegen wir uns aus Freiheit auf Andersheit zu, die wiederum als Freiheit im obigen Sinne zu verstehen ist. Die Alterität der Sprache jedoch, ihre fiktionale Kreativität hält G. Steiner für unübersetzbar, weil das absolute Ziel einer perfekten, nie erreichbaren Übersetzung einen Ausgleich und eine Versöhnung zwischen Original und Übersetzung, zwischen den Sprachen und Kulturen und im Endeffekt eine Aufhebung der Alterität bedeuten würde

In der polnischen Translationswissenschaft der letzten Jahre ragt in der Diskussion über das Problem der Fremdheit eine sehr präzise, kultur-pragmatisch motivierte und umfassend modellierte Konzeption von R. Lewicki (1993 und 2000) heraus, die zudem noch in der translatorischen Praxis stark verankert ist. Die Erscheinung der Fremdheit situiert Lewicki zunächst einmal im differenzierten Verständnis der Kultur als eine Kategorie, die auf die Charakterisierung der Menschen vor dem Hintergrund ihrer Kultur Anwendung findet. Durch Selbstidentifikation auf der Grundlage der Gruppenzugehörigkeit und dadurch die Selbstdefinition vollzieht sich

nach R. Lewicki eine bewertende Grenzziehung zwischen Eigenem und Fremdem, wobei sich die festgestellten Differenzen zwischen den Menschen als Andersartigkeit im Bereich folgender Bewertungssysteme ergeben: (a) der Sprachsysteme, (b) der Religions- und der axiologisch-moralischen Systeme, (c) der Systeme der sozialen Gruppenorganisation, (d) der Tätigkeiten und des Lebensstils der Menschen.

Auf Translation angewendet benutzt Lewicki den Begriff der Fremdheit zur Wesensbestimmung dieser Tätigkeit und ihrer Produkte, weil sich diese Kategorie natürlicherweise aus der sprachlichen und kulturellen Sekundarität der Übersetzung, der Übersetzungstexte ergebe. Lewicki betont die Natur der Translate als sekundäre Texte im sprachlich-kommunikativen und kulturellen Sinne und macht diese Erkenntnis zum Bewusstseinszustand der Adressaten, weil sie wissen, dass sie mit Texten-Translaten konfrontiert werden, die über eine andere, andersartige Realität informieren. Damit verschiebt Lewicki diese Kategorie in den Bereich der rezeptiven Erwartung des ZS-Adressaten und spezifiziert sie in diesem Kontext als eine zu erwartende Fremdheit, die sowohl die Übersetzungsnormen als auch die Rezeptionskonventionen der Übersetzungen festlegt.

Die Wahrnehmung der Fremdheit in der Übersetzung ist von folgenden Faktoren abhängig: a) der sprachlichen Andersartigkeit bestimmter für die ZS untypischen und für die ZS-Adressaten unklaren Ausdrücke im ZS-Text, b) der kulturellen Andersartigkeit bestimmter im AS-Text dargestellter Situationen im Vergleich zu den Erfahrungen des ZS-Adressaten sowie der andersartigen Interpretation dieser Situationen, c) der religionsspezifischen und axiologischen Andersartigkeit.

Das Verhältnis zur Fremdheit in der Rezeption der Übersetzung ist dagegen eine Funktion des Verhältnisses zur Fremdheit schlechthin als Kategorie der Kultur. Diese beiden Einstellungen der Adressaten gehen auf den aktuellen Stand der Kontakte zwischen den in Frage kommenden Gemeinschaften zurück, auf den Grad der Vertrautheit bzw. Bekanntheit mit der fremden/anderen Kultur, zum Teil auch mit der Sprache, mit den Kommunikationssituationen, mit bestimmten Eigennamen und schließlich auch mit bestimmten Mini-Texten. Der aktuelle Stand dieser Kontakte spiegelt die bestehende Distanz zwischen den Kulturen wider sowie determiniert ihre Relationen zueinander. Die davon abhängige Offenheit bzw. Geschlossenheit gegenüber der anderen, fremden Kultur beeinflusst die Wahrnehmung der fremden Kultur, ihre Akzeptanz und die generelle Sensibilität ihr gegenüber. Lewicki ist der Meinung, dass die Aktivierung der Kategorie der Fremdheit in der Rezeption der Übersetzung allein durch Umadressierung des ZS-Textes in einem jeden Fall zu Stande kommt. Die Kategorie der Fremdheit in der Rezeption der Übersetzung wird in dem Modell von Lewicki durch folgende potenzielle sprachliche Fremdheitsträger im ZS-Text evoziert: (1) Eigennamen, (2) Anredeformen, (3) Realiennamen, (4) Neosemantismen (pln.: handikap, dt. Handicap) und Barbarismen (Kalkierungen) (die PKP), (5) Wortbildungen: Neologismen – recyceln, (6) Phraseme: z.B. Kollokationen – pln.: „in der Nacht sind

alle Katzen schwarz“ oder pln.: „schwarze Verzweiflung“, (7) Grammatikalisierung: (dt. relaxed sein, auch „recyceln“) oder syntaktische Interferenz (Wortfolge) aus dem AS-Text, (8) graphische entlehnte Elemente im Falle schriftlicher Texte.

In offener Opposition zu der Auffassung von Lewicki steht die Konzeption von K. Hejwowski (2004) im Rahmen seiner kognitiv-kommunikativen Translationstheorie. K. Hejwowski (ebd. S. 93) lehnt sich sogar gegen den Gebrauch des Terminus ‚Fremdheit‘ und insbesondere gegen Fremdheit in der Rezeption der Übersetzung entschieden auf. Er begründet es damit, dass Menschen, die eine Übersetzung in die Hand nehmen, im allgemeinen sehr gut davon wissen, dass sie mit einem literarischen Werk zu tun haben, das in anderen Realien entstanden ist. Folglich erwarten sie von dem konkreten, so spezifischen Exemplar auch eine Andersheit bzw. Andersartigkeit, die ihre dahingehend spezifische Leser- und Rezipientenneugier befriedigt. Daher schlägt Hejwowski vor, statt von „Fremdheit in der Rezeption“ eher von „Perzeption der Andersheit“ zu sprechen. Diese Andersheit will er als eine Art Exotik verstehen, die im literarischen Text wie ein Gewürz zu seiner Wirkung kommt, und der Translator soll nur dafür sorgen, dass es in der Übersetzung nicht überhand nimmt, sondern nicht mehr und nicht weniger als im Originalrezept zum Vorschein kommt. Die Hauptaufgabe des Translators besteht nach Hejwowski darin, alle Interpretationsspuren, Bezüge, Intertextualitäten und Anspielungen dem Adressaten zugänglich zu machen, weil dank dieser Zugänglichkeit der Rezipient eine Möglichkeit bzw. eine Chance bekommt, den ZS-Text auf der Ebene der kognitiven Äußerungsbasis zu verstehen und dadurch zumindest einen Teil der kognitiven Basis des Autors nachzuvollziehen. Dies garantiert die Herstellung von Kommunikation trotz bestehender Unterschiede in den sowohl individuellen als auch kollektiven kulturdeterminierten kognitiven Weltmodellen. Aus obigen Gründen spricht sich Hejwowski gegen den Gebrauch der Termini ‚Exotisierung‘ und ‚Domestizierung‘ beim Umgang mit der Fremdheit in der Translation aus, weil in der translatorischen Praxis weder das eine noch das andere der Fall sei. Diese individuelle und kollektive bzw. gemeinschaftliche Andersheit hat in der Interpretation und in den Termini von K. Hejwowski zur Folge, dass es nach ihm keine absolute Verständigung geben kann weder innerhalb einer Sprach- und Kulturgemeinschaft noch umso mehr zwischen den Vertretern von national, kulturell und sprachlich verschiedenen Sozietäten, weil Menschen die Welt nicht auf identische Art und Weise wahrnehmen. Somit vollzieht sich die zwischenmenschliche Verständigung approximativ, im Modus einer Annäherung aneinander, die aber genügend wirksam ist, um die Kommunikationsziele zu erreichen. K. Hejwowski bestätigt die Gültigkeit dieses Erkenntnis im Bereich der interlingual-interkultureller Kommunikation auf Translationsbasis, wo im Falle eines stark kulturdeterminierten Ausgangstextes, der in die Realien einer anderen Kultur spezifisch eingebettet ist, die Rezipienten seiner Übersetzung ihn mit Recht auch anders als die Rezipienten des Originals verstehen werden, verstehen dürfen.

Diesen unvermeidlichen Unterschied zwischen der Rezeption von Original und der Rezeption seiner Übersetzung hält Hejwowski für translationsnatürlich. Dabei spielt der Faktor der Vorbereitung, der Offenheit rezipierender Adressaten eine sehr wichtige Rolle. Darüber hinaus besitzen Menschen einen in praktischer Hinsicht brauchbaren adaptiven Mechanismus der Anpassung an andere Verhaltensmuster, mithilfe dessen die eigene Erfahrung in die Kategorien anderer konzeptueller Systeme umformuliert werden kann. Es wirkt wie eine kognitiv-emotionale Empathie, die die Effektivität der Verstehensprozesse in jeglicher Kommunikation darin auch der translationsspezifischen spürbar verstärkt. Zwecks Konkretisierung präsentiert Hejwowski eine Liste von Spracheinheiten, die extern die einzelkulturelle Spezifik, Determinanz und Andersheit gegenüber der jeweiligen Zielkultur benennen bzw. thematisieren. Dazu gehören: (a) Eigennamen, (b) Bezeichnungen und Phrasen, die sich auf die Organisation des ganzen aktuellen gesellschaftlich-institutionellen Lebens, auf alle Bereiche der aktuellen Kultur und der Tradition samt ihren institutionalisierten Formen einer nationalen Gemeinschaft beziehen, (c) Zitate und Anspielungen auf die Literatur des betreffenden Landes sowie auf seine Geschichte.

Die obige Liste wird noch um Typen von Sprachelementen ergänzt, die einzelsprachlich und einzelkulturell determiniert sind und eine besondere sprachinterne Andersheit manifestieren. Es sind: (a) Sprachspiele, (b) Idiomatische Wendungen, Redensarten, Sprichwörter, (c) Neologismen, (d) Diminutiva.

Auf der Grundlage der allgemeinen Universalien menschlicher Existenz einerseits und der funktionellen Ausrichtung menschlicher Kommunikation andererseits ist die Verständigung möglich und reell, weil die gemeinsame Basis, der gemeinsame Nenner hinreichend effektiv zu seiner kommunikativ-effektiven Wirkung kommt.

Eine sehr originelle Lösung des Problems des Umgangs mit der Fremdheit in der Translation im Sinne einer kompromissbasierten Versöhnung zwischen entgegengesetzten Positionen in der Diskussion über die Ontologie der Translation schlägt in ihrer Arbeit (2004: 36–57) D. Urbanek vor. Sie spricht sich ganz entschieden für die Ontologie der Komplementarität insbesondere in Bezug auf das Produkt der Translation aus und begründet dies folgenderweise: eine jede Translation involviert natürlicherweise die Notwendigkeit eines Zusammenhangs zwischen Original und Translat als dem Gegenstand der Nachahmung und dem nachahmenden Werk. Im Sinne der mimesisbasierten Interpretationskonsequenz besteht dieser Zusammenhang trotz nachweislichen Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen diesen beiden Objekten, weil diese Eigenschaften im Translationsprozess einander auslösen und bedingen. Die Ontologie der Komplementarität bedeutet daher eine gleichzeitige Abhängigkeit und Unabhängigkeit des Nachahmungswerkes von dem Nachahmungsobjekt, ihre gleichzeitige Ähnlichkeit und Differenziertheit. Diese Ontologie gründet sich nämlich auf die Koexistenz der Gegensätze und



charakterisiert eine jede Translation im Bereich des Vorkommens von zwei Notwendigkeiten: der Notwendigkeit der Ähnlichkeit (keine Identität) und der Notwendigkeit der Differenz. Darauf beruht im Verständnis von D. Urbanek das ontologische Paradoxon der Translation und des Translats. Sie/es ist also eine gegenüber dem Original komplementäre, von ihm abhängige und ihm gleichwertige Entität, besitzt jedoch eine autonome Charakteristik. Diese ontologische Konzeption der Komplementarität der Translation und des Translats, die D. Urbanek (ebenda: 38) als „die goldene Mitte“ bezeichnet, ermöglicht einen breiten Rahmen für vertiefte Erklärung der Funktionsweise der Translation/des Translats zu schaffen.

Einen nicht weniger wichtigen Beitrag zu der Problematik der Fremdheit in der Translation liefert auch die Dolmetschwissenschaft als eine junge Teildisziplin der Translationswissenschaft. In den Arbeiten und Beiträgen aus den Jahren 1998, 1999, 2000, 2004, 2005 und 2006 habe ich u.a. gezeigt, dass die Fremdheit bzw. die Andersartigkeit v.a. und zu aller Erst in den bestehenden und erkannten interkulturell-interlingualen und somit kommunikativen Distanzen zwischen den Kommunikationspartizipanten eines potenziellen Kommunikationsaktes enthalten ist. Aus einer solchen evaluativen Erkenntnis und Bewertung ergibt sich das Bedürfnis nach Überwindung dieser Distanzen durch translationsmäßige kommunikative Vermittlung eines kompetenten Translators, indem er den AS-Text einem kognitiven Transfer unterzieht. Im Rahmen dieses spezifischen Komplexes von Operationen wird die vom Translator interpretativ erschlossene AS-Textwelt innerhalb eines aktuellen Diskursweltmodells der Diskurswelt des jeweiligen ZS-Adressaten je nach Translationsaufgabe adäquat angeglichen bzw. angepasst. Dies vollzieht sich in einem jeden Fall der Translation auf der Basis von Projektionen der AS-Textwelt auf die Zielsprache, Zielkultur, von Überführungen der AS-Textwelt in die kognitiven Denkschemata, in die kommunikativen Handlungskategorien des ZS-Adressaten und schließlich von Umprofilierungen in seine Diskurs- und Sprachwelt. Erst danach kann der AS-Text in der Zielsprache ausdrückbar, dem ZS-Adressaten zugänglich und verständlich gemacht werden, was einer jeden Translation den kommunikativen und notwendigen Sinn verleiht. Die eigentliche translatorische Bewältigung der kommunikativen Fremdheit des AS-Textes gründet sich also auf Erzeugung seiner kommunikativen Verträglichkeit mit den in Frage kommenden Zielsystemen, manifestiert sich daher immer durch notwendige Verständlichmachung des AS-Textes für den jeweils konkreten ZS-Adressaten und kann nicht allein mit der Herstellung einer ZS-Kopie bzw. -Replik des AS-Textes gleichgesetzt werden. Somit wird die anfängliche Fremdheit im AS-Textes durch entsprechende Transferoperationen zumindest (lediglich?) und schlimmstenfalls zu einer akzeptablen Andersartigkeit im Endeffekt, die insbesondere in direkten Kommunikationsakten wie Simultan- bzw. Konsekutivdolmetschen nicht einfach zu leugnen und von einer gekonnten sowie kombinierten Auswahl zwischen dem offenen oder verdeckten interkulturell-interlingualen Transfer abhängig

ist. Um dies zu erreichen, muss der Translator im Rahmen des analysierten AS-Textes zuerst Bereiche und Elemente der produkt- und systemgebundenen Kompatibilitäten vs. Inkompatibilitäten sowie ihre Distinktivitäten herausfiltern und damit die Fremdheitsträger und -dimensionen als konkrete Bezugspunkte der Projektionsoperationen und Umprofilierungen bestimmen. Die Verortung der besagten Bezugspunkte auch im jeweiligen Diskursraum als Referenzraum mit seiner linguall-kulturellen Einzelspezifik wird von den modernen Translationswissenschaftlern zunehmend thematisiert und untersucht. Diese Dimension eröffnet neue Perspektiven auch für die translatorische Fremdhheitsforschung.

#### BIBLIOGRAFIE

- BEUTLER, E. (Hg.) (1950–71), *Artemis Gedenkausgabe*. Zürich.
- GOETHE, J. W. von (1950–71), *Zum brüderlichen Andenken Wielands*, In: E. Beutler (Hg.), *Artemis Gedenkausgabe*. Bd. 12. 693–716.
- GOETHE, J. W. von (1950–71), *Noten und Abhandlungen zum besseren Verständnis des west-östlichen Diwans*, In: E. Beutler (Hg.), *Artemis Gedenkausgabe*. Bd. 3. 413–566.
- HEJWOWSKI, K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- HIERONYMUS (1973), *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi. Epist. 57*, In: H.-J. Störig, (Hg.), *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt. 1–13.
- HÖNIG, H. G./ P. KUSSMAUL (1982), *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen.
- HOUSE, J. (1981), *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen.
- HOUSE, J. (1999), *Zur Relevanz kontrastiv-pragmatischer und interkultureller Diskursanalyse für das Fachübersetzen*, In: H. Gerzymisch-Arbogast (Hg.), *Wege der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*. Tübingen. 43–57.
- HUMBOLDT, W. von (1903–1936), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1983), In: A. Leitzmann (Hg.), *Gesammelte Werke Wilhelm von Humboldts*. Bd. 7. Berlin. 1–344.
- KOPETZKI, A. (1996), *Beim Wort nehmen. Sprachtheoretische und ästhetische Probleme der literarischen Übersetzung*. Stuttgart.
- KRINGS, H. P. (1986), *Was in den Köpfen der Übersetzer vorgeht?* Bochum. Tübingen.
- LEWICKI, R. (1993), *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin.
- LEWICKI, R. (2000), *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin.
- LIPIŃSKI, K. (2004), *Mity przekładoznawstwa*. Kraków.
- LOENHOFF, J. (1992), *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen.
- LUTHER, M. (1973), *Ein Sendbrieff D. M. Luthers. Von Dolmetzschen vund Fürbitt der Heiligen* (NÜRNBERG 1530), In: H.-J. Störig (Hg.), *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt. 14–32.
- NORD, Ch. (1991), *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg.
- NORD, Ch. (1993), *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen.
- REIFF, A. (1959), *Interpretatio, imitatio, aemulatio. Begriff und Vorstellung literarischer Abhängigkeit bei den Römern*. Bonn.

- REISS, K./ H. J. VERMEER (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- SCHLEGEL, A. W. (1796/1962), *Etwas über William Shakespeare bei Gelegenheit Wilhelm Meisters*, In: E. Böcking (Hg.) E. Böcking, Bd. 12. Leipzig. 24–70.
- SCHLEGEL, A. W. (1846), *Homers Werke von Johann Heinrich Voß*. In: A. W. Schlegel (Hg.) E. Böcking, Bd. 9–10. Leipzig. 115–193.
- SCHLEIERMACHER, F. (1838), *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*. In: Friedrich Schleiermachers sämtliche Werke, Dritte Abtheilung: Zur Philosophie. Bd. II. Berlin. 207–245.
- SNELL-HORNBY, M. (Hg.) (1988), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen.
- STEINER, G. (1981), *Nach Babel. Aspekte der Sprache und Übersetzung*. Frankfurt/M.
- STEINER, G. (1990), *Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?* München.
- STÖRIG, H.-J. (Hg.) (1973), *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt.
- URBANEK, D. (2004), *Pęknięte Lustra. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa.
- WALDENFELS, B. (1990), *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/M.
- WILSS, W. (1988), *Kognition und Übersetzen. Zur Theorie und Praxis des menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Tübingen.
- ŻMUDZKI, J. (1998), *Konsekutivdolmetschen: Handlungen, Operationen, Strategien*. Frankfurt/M. et al.
- ŻMUDZKI, J. (1999), *Zum Schweigen des Konsekutivdolmetschers*. In: H. Eggert/ J. Golec (Hg.), ...wortlos der Sprache mächtig. Stuttgart, Weimar. 283–301.
- ŻMUDZKI, J. (2000), *Disparität von Attribuierungen in polnischen und deutschen Adjektiv-Substantiv-Kollokationen als Translationsproblem*. In: Glottodidactica Vol. XXVII. 107–119.
- ŻMUDZKI, J. (2004), *Translationsaufgabe als Kommunikationsaufgabe – Etablierung eines Kategorie-Begriffs*, In: I. Bartoszewicz, M. Hałub, A. Jurasz (Hg.), Werte und Wertungen. Sprach, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag. Wrocław. 320–330.
- ŻMUDZKI, J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsekutivdolmetschens*. In: G. Antos, S. Wichter (Hg.), Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Berlin et al. 251–264.
- ŻMUDZKI, J. (2006), *Texte als Gegenstände der translatorischen Forschung*, In: F. Grucza (Hg.), Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Warszawa. 41–61.

## RECENZJE I PRZEGLĄDY

**Malgorzta KORYCIŃSKA-WEGNER, *Übersetzer der bewegten Bilder. Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2011, 215 s.**

Omawiana pozycja jest opublikowaną rozprawą doktorską, obronioną na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w której autorka prezentuje wyniki porównania niemieckich list dialogowych filmów *Sonnenallee*, *Good bye Lenin!*, *Das Leben der anderen!* i ich polskojęzycznych odpowiedników oraz, jak można wnioskować ze sformułowania drugiej części tytułu pracy, zaprezentowanie nowego podejścia do translatorycznych badań nad tłumaczeniem audiowizualnym.

Strukturalnie książka podzielona jest na trzy części: 1. *Die bewegten Bilder zu Papier bringend – das Drehbuch als künstlerisches Gestaltungsplan des Films*, 2. *Der hermeneutische Ansatz in der audiovisuellen Übersetzung. Die hermeneutische Sicht der Translation*, 3. *Im Spannungsfeld: Drehbuch – filmisches Kunstwerk – Übersetzung*.

Część pierwsza (*Die bewegten Bilder zu Papier bringend – das Drehbuch als künstlerisches Gestaltungsplan des Films*, str. 17–51), jest szerszym omówieniem roli/ funkcji scenariuszy, jakie pełnią one w tworzeniu filmów. Dwa rozdziały tej części odnoszą się, choć w pewnym jedynie sensie do zagadnień czysto lingwistycznych – podrozdział trzeci, zatytułowany *Filmbild und Sprache* i czwarty *Das Drehbuch als Werkzeug des Übersetzers*. W rozdziale trzecim uwagę lingwisty zwraca wyrażony przez autorkę pogląd, że w gruncie rzeczy film uznać należy także za język i to w dodatku język rozumiany jako system znaków. Zaczniemy od tego, że jest to kwestia stanowiąca przedmiot rozważań licznych, żeby nie powiedzieć większości, dyskusji medioznawczych. Bez względu na zajmowane w tej sprawie stanowisko, trzeba wyraźnie powiedzieć, że z lingwistycznego punktu widzenia już samo stawianie tej kwestii pod dyskusję jest, delikatnie mówiąc, bezzasadne. A ci, którzy tak czynią, albo nie odróżniają języka od językowych form wyrażeniowych (tekstów), albo nie odróżniają języka od obrazów filmowych, albo też nie odróżniają językowych form wyrażeniowych (tekstów) od obrazów filmowych.

Co się natomiast tyczy rozdziału czwartego zatytułowanego *Das Drehbuch als Werkzeug des Übersetzers*, powiedzieć trzeba przede wszystkim, że scenariusz w żaden sposób nie jest, bo nie może być narzędziem tłumacza – jego jedynym

narzędziem, o ile w ogóle tak można powiedzieć, są jego kompetencje translacyjne, tj. specyficzne właściwości tłumacza, które umożliwiają mu wykonanie takiego czy innego tłumaczenia. Scenariusz – precyzyjnie tekst scenariusza, spełnia w pracy tłumacza audiowizualnego, oczywiście jeżeli się on nim posługuje, jedynie funkcję pomocniczą.

Zastanówmy się teraz przez chwilę także nad tytułem części drugiej omawianej tu pozycji, który brzmi (przypomnę) *Der hermeneutische Ansatz in der audiovisuellen Übersetzung. Die hermeneutische Sicht der Translation*. W tej sprawie powiem tylko tyle: oceniając wypowiedzi M. Korycińskiej-Wegner przedstawione w książce, a dotyczące hermeneutycznego ujmowania translacji, zauważyć trzeba po pierwsze, że podejścia hermeneutycznego do poprzedzających je podejść nie należy jednak rozpatrywać w opozycji statyczny-dynamiczny (jak to proponuje autorka) i po drugie, że nie jest prawdą, jakoby to dopiero podejście hermeneutyczne otworzyło proceduralną perspektywę oglądu translacji. Tu sama autorka zdaje się przeczyć sama sobie, bo skoro traktuje hermeneutykę jako „sztukę” interpretacji znaczeń tekstów, w rozumieniu „odnajdywanie znaczenia/ znaczeń tekstów”, to siłą rzeczy interpretacja taka nie jest opisem/ rekonstrukcją procesów, jakie mają miejsce w akcie tłumaczenia, a jedynie sposobem interpretacji znaczeń wyrażonych lub wyrażanych za pomocą tego tekstu. Dalsze wątpliwości dotyczące koncepcji hermeneutycznego objaśniania translacji, jaką przyjmuje w swym wywodzie autorka, budzi także ograniczenie translacji jedynie do relacji „tekst-tłumacz”. Można odnieść ponadto wrażenie, że autorka myli (i) kryteria oceny kontekstu, w jakim powstał dany scenariusz, na podstawie którego nakręcony został film, (ii) kryteria oceny filmu, (iii) kryteria oceny relacji pomiędzy oryginalnymi i przetłumaczonymi listami dialogowymi, (iv) kryteria, jakimi powinien kierować się tłumacz, dokonując tłumaczenia tego rodzaju tekstów. Na koniec dodajmy jeszcze, że nie można zgodzić się także ze stwierdzeniem autorki, jakoby tłumaczenie audiowizualne nie było do tej pory przedmiotem ani szerszego, ani głębszego zainteresowania translatoryków. Dowodem na odwrotny stan rzeczy jest chociażby stosunkowo liczna literatura translatoryczna z tego zakresu, częściowo wyszczególniona także przez autorkę w bibliografii. W tej sprawie trzeba wyraźnie powiedzieć, że badania w tym zakresie rozwinęły się bardzo wyraźnie w ostatnich 20 latach także Polsce.

Najbardziej rozczarowuje jednak część trzecia książki, pt. *Im Spannungsfeld: Drehbuch – filmisches Kunstwerk – Übersetzung*. Po lekturze tej części powstaje wrażenie, że autorka nie odróżnia od siebie, a w każdym bądź razie nie odróżnia wystarczająco wyraźnie, (i) kwestii dotyczących tego, co jest przedmiotem tłumaczenia, czyli kwestii dotyczących tekstów list dialogowych, (ii) kwestii dotyczących tego, co jest przedmiotem oceny krytyki filmowej, czyli samego filmu i (iii) kwestii dotyczących tego, co może wpłynąć na taki czy inny odbiór filmu przez widza. Konsekwencją braku takiej dyferencjacji jest to, że właściwe kwestie translatoryczne dotyczące tłumaczenia audiowizualnego, nawet jeżeli nie zostały

zepchnięte na dalszy plan rozważań, to na pewno zostały przesłonięte całym szeregiem wątków nie translatorycznych.

Na koniec przedstawię jeszcze moje uwagi dotyczące dwóch innych poważnych mankamentów omawianej pracy. Ubolewanie wyrazić trzeba, że M. Korycińska-Wegner w ogóle nie podjęła próby sprecyzowania zakresu znaczeniowego terminu „tłumaczenie audiowizualne”. Brak jasnego zdefiniowania znaczenia tego wyrażenia, a właściwie posługiwanie się nim jako aksjomatem, pozostawia wiele istotnych kwestii dotyczących tego rodzaju tłumaczenia w sferze domysłów. Nie jest także wyrazem naukowego podejścia do zagadnienia. Autorka nie uczyniła tego także w odniesieniu do takich kluczowych wyrażeń jak „język” i „translacja”. Powiedzmy: pytanie o język i jego miejsce w układzie translatorycznym należy do najważniejszych pytań translatoryki. Bez wyjaśnienia, jaka jest natura języków ludzkich, tzn. jaki jest ich ontyczny status, nie sposób zrozumieć procesu translacji – bez względu na to, o jakim konkretnym rodzaju translacji mówimy. A bez odpowiedzi na pytanie, czym jest, na czym zasadza się tłumaczenie nie sposób nawet myśleć o wypracowaniu nowego podejścia do tłumaczenia w ogóle, a tu do tłumaczenia audiowizualnego.

Krytyczne uwagi poczynić należy także „pod adresem” tytułu omawianej książki. Po pierwsze, pierwsza część tytułu, *Übersetzer der bewegten Bilder*, choć jest marketingowo nośna, z translatorycznego punktu widzenia po prostu niedorzeczna – przecież nie tłumaczymy (w translatorycznym znaczeniu tego słowa) filmu a jedynie listy dialogowe; przecież nie zdjęcia poddawane są konwersji a teksty dialogowe. A ponadto, jeżeli powiemy „tłumacze ruchomych obrazów”, to wyróżniamy także tłumaczy obrazów nieruchomych. Powiem krótko: zasada precyzji wypowiedzi w tekstach naukowych, a za taką ma uchodzić omawiana publikacja, dotyczy także ich tytułów. Po wtóre, druga część tytułu książki, brzmiąca *Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz*, jest stwierdzeniem, że prezentowana w książce koncepcja stanowi nowe ujęcie problematyki tłumaczenia audiowizualnego. Czy rzeczywiście tak się stało? Otóż moim zdaniem nie. I to dlatego, że pierwsze próby przełożenia hermeneutycznej koncepcji M. Heideggera, H.-G. Gadamera i P. Ricoeura na grunt translatoryki miały miejsce już w latach 70. XX wieku (zob. Prace F. Paepcke i Ph. Forgeta) – a więc ponad 40 lat temu, a praca R. Stolze, na którą powołuje się M. Korycińska-Wegner, uznając ją za początek hermeneutycznego myślenia na gruncie translatoryki, została opublikowana „dopiero” przed 20 laty. Mówiąc krótko, dzisiaj nie sposób ani poglądów przedstawionych R. Stolze ani uwag sformułowanych przez autorkę uznać za nowatorskie.

Samor GRUCZA  
Uniwersytet Warszawski



**Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Monika KOWALONEK-JANCZAREK, Marcin MACIEJEWSKI, Aldona SOPATA (Hg.), *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011, 247 S.**

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die wissenschaftliche Konferenz „Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren“, die vom 24. bis 26.09.2009 in Obrzycko stattgefunden hat (S. 7), so die Herausgeber im Vorwort des in der Reihe *JĘZYK KULTURA KOMUNIKACJA* im Jahre 2011 erschienenen Sammelbandes, der ein interessantes und ständig aktuelles Thema, nämlich Interkulturalität als Schlüsselkompetenz aufgreift.

Der hier zu rezensierende Sammelband, mit dem die Autoren und Herausgeber den Menschen und verehrten Wissenschaftler Prof. Waldemar Pfeiffer würdigen, umfasst insgesamt 18 Beiträge (alle bis auf einen auf Deutsch, ein Beitrag auf Englisch). Der Band ist in drei große thematische Teile gegliedert, die mit folgenden Überschriften versehen sind: „Interkulturelle Kommunikation“, „Interkulturalität in der Translatork“, „Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht“.

Den ersten Teil eröffnet der Beitrag von H. P. Kelz („Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaftsbeziehungen – Die Fachsprache der Wirtschaft im Kontext internationaler Zusammenarbeit“), in dem der Verfasser Interkulturalität im Rahmen von Wirtschaftsbeziehungen erörtert sowie mögliche interkulturell bedingte Konfliktsituationen in der Wirtschaftskommunikation anspricht. Im Beitrag finden sich außerdem viele Ansatzpunkte sowie Forschungsprobleme der interkulturellen Kommunikation, so dass H. P. Kelz mit seinem Aufsatz in die Thematik des gesamten Bandes geschickt einführt.

Die interkulturelle Kompetenz als „komplexes, dynamisches Set von Schlüsselkompetenzen“ verstehend, fokussiert G. G. Hiller im nächsten Beitrag („Neue Wege der Vermittlung interkultureller Kompetenz an Hochschulen“) ihr Interesse auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Die Autorin wendet sich dem Einsatz von Critical Incidents in interkulturellen Trainings zu. Im Weiteren ist sie bemüht, an zwei Übungsbeispielen zu illustrieren, welche vielfältigen Einsatzmöglichkeiten kritische Interaktionssituationen in interkulturellen Trainings bieten können und welches Potenzial im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz in ihnen steckt.

Im Mittelpunkt des Beitrags von B. Kovtyk („Selbst- und Fremdbilder und Mediation der Konflikte in der interkulturellen Kommunikation“) stehen Diskurse der interkulturellen Konflikt- und Friedensforschung. Der Verfasser plädiert in seinem Text dafür, interkulturelle Problemkommunikationen, mit den vielfältigen Makro- und Mikroanalysen zu untersuchen.

S. Wolting („Interkulturelle Kommunikation in internationaler Vernetzung“) diskutiert dagegen die zunehmende Vernetzung des Fachbereichs Interkulturelle Kommunikation. Es wird kurz auf das Certificate of Intercultural Competence eingegangen. Überdies stellt der Autor im Hinblick auf ihren didaktischen Wert exemplarisch zwei Forschungsbereiche nämlich, die *conjectural history* und das Kulturmodell Flussers vor.

Den facettenreichen Teil des Bandes prägt auch der Aufsatz von A. Błażek („Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation im Spannungsfeld Deutschland-Polen-Russland“), in dem die Internationalisierung im Hochschulwesen und damit verbundenes Fremdverstehen thematisiert werden. Der von der Autorin unterbreitete Vorschlag eines interkulturell orientierten DaF-Unterrichts für Germanistikstudierende in Russland stellt eine innovative Lösung dar und könnte somit zur internationalen polnisch-russischen Kooperation im Universitätsbereich einen beachtlichen Beitrag leisten.

Im Text von A. Schmidt-Bernhardt, A. Stork, S. Adamczak-Krysztofowicz und P. Rybszleger („Förderung der interkulturellen Kompetenz praktisch: Vorbereitung und Durchführung eines Studienreiseprojektes zwischen Marburg und Poznań“) wird das Ziel verfolgt, ein Studienreiseprojekt zwischen Marburg und Poznań zu präsentieren. Die Autoren schildern konkrete Schritte zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz vor, während und nach der Studienreise, um nach der Auswertung interkultureller Erfahrungen, schließlich festzustellen, dass das Projekt nicht nur Studierende, sondern auch DozentInnen wesentlich bereichert hat.

Im Aufsatz von C. Barłóg („Interkulturelles Training als Beitrag für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Studierenden“) werden dagegen interkulturelle Trainings (für Studierende) samt ihrer Ziele, Typologie und Methoden reflektiert. Die Autorin plädiert lediglich dafür, interkulturelle Trainings als „mögliche Maßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz“ zu verstehen. Den ersten Teil des Bandes schließt der Beitrag des Autorenteam: S. Adamczak-Krysztofowicz, P. Rybszleger, A. Schmidt-Bernhardt und A. Stork ab („Interkulturelles Lernen praktisch: Deutsche und polnische Studierende erstellen Podcasts zu interkulturellen Themen“) zu Podcasts-Projekten, die von deutsch-polnischen Tandems realisiert wurden. Nach einer kurzen Darlegung von inhaltlichen und didaktischen Gründen, die für die Erarbeitung von Podcasts in einem interkulturellen Projekt sprachen, werden drei Phasen bei der Arbeit an der Podcasterstellung präsentiert. Herangezogene Zitate aus den von Poznaner

und Marburger Studierenden geführten Reflexionsberichten runden diesen praxisorientierten Beitrag sowie diesen thematischen Teil des Bandes ab.

Der Fokus des Beitrags von L. Jung, der den zweiten Teil des Bandes eröffnet („Die Kulturkompetenz im Übersetzungsunterricht: vom Wort zum Text“), liegt auf Kulturunterschieden und daraus resultierenden Schwierigkeiten beim Übersetzen. Der Verfasser ist bemüht, an ein paar deutsch-spanischen Beispielen zu zeigen, wie sich eine Kultur in der Sprache bemerkbar macht. Er betont darüber hinaus die Wichtigkeit von Kenntnissen, die bei der interkulturellen Kommunikation von Bedeutung sind.

Gegenstand des Aufsatzes von A. Małgorzewicz („Kognition des Translators im Prozess der interkulturellen Kommunikation“) bilden dagegen kognitive Prozesse in Translation. Die Autorin leuchtet gewählte Modelle der Translation auf, die kognitive Prozesse beobachtbar machen und deutet ausdrücklich auf die Rolle der metakognitiven Kompetenz des Translators hin.

Im nächsten Beitrag („Die Ermittlung interkulturell und interlingual funktionaler Übersetzungsäquivalente für Phraseologismen in Presstexten“) richtet A. Urban ihr Augenmerk auf die Übersetzung von Phraseologismen in Presstexten. Anhand ausgewählter Beispiele aus den Feuilletons der F.A.Z. geht die Verfasserin darauf ein, „inwieweit die durch den Feuilletonisten modifizierten Phraseologismen (...), adäquat zu übersetzen sind“.

Den Abschluss von Teil II bildet der Beitrag von M. Jurewicz und M. Ratajczak („Personaldeixis als Ausdrucksmittel der Imagearbeit in konsekutiv gedolmetschten Gesprächen“), in dem an ausgewählten Beispielen eines Korpus von gedolmetschten Gesprächen das Verwenden des Personalpronomens der dritten Person Singular fokussiert wird. Dabei besprechen die Autorinnen Probleme, die der Gebrauch personaler Referenzausdrücke von Interaktanten bereitet und weisen in dieser Hinsicht auf die wichtige Aufgabe des Dolmetschers, „das Image der beiden Partner nicht zu verletzen“ hin.

Eingeleitet wird der dritte Teil des Bandes mit dem Beitrag von C. Badstübner-Kizik („Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für Interkulturelle Schlüsselkompetenz?“), in dem sich die Autorin zu kulturellem Gedächtnis und Erinnerungsorten äußert. Dabei lenkt sie ihre Aufmerksamkeit auf deutsch-polnische Erinnerungsorte. Das didaktische Potenzial der Erinnerungsorte für die Glottodidaktik und Translatorik wird an zahlreichen Beispielen aufgehehlt.

M. Białek geht in ihrem Aufsatz („Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“) der Frage nach, inwiefern „das Postulat der interkulturellen Bildung durch gegenwärtige polnische Germanisten in ihrer didaktischen Praxis umgesetzt wird“. Dies wird mithilfe von Ergebnissen einer Forschungsstudie veranschaulicht und von der Autorin ausgewertet.

Das Anliegen des Beitrags von K. Miłulka („Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in polnischen Schulen. Das Bild der Deutschen in den Augen polnischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausgewählter Schulen in der

Woiwodschaft Karpatenvorland“) besteht in der Präsentation der (meist unerwarteten und erstaunlichen) Ergebnisse eigener Untersuchung, die unter Erstklässlern ausgewählter Lyzeen in der Woiwodschaft Karpatenvorland durchgeführt wurde. Es wird aufgezeigt, welche Einstellungen polnische SchülerInnen den Deutschen gegenüber haben und inwiefern Postulate des interkulturellen Lernens in der Schulpraxis Widerspiegelung finden.

Erwähnenswert ist auch der Beitrag von J. Iluk („Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht und seine Effizienz“), der sich mit dem narrativen Ansatz als Lehrkonzept befasst. Betont wird dabei die Effizienz dieser Lehrmethode, was die Ergebnisse des in gewählten Kindergärten durchgeführten Experiments veranschaulichen. Mit seinem Beitrag würdigt der Verfasser zugleich das von Prof. W. Pfeiffer geleitete Autorenteam, das in den 90er Jahren das Lehrwerk *Deutsch global* geschaffen hat.

A. Surdyk („Ludological research in glottodidactics and intercultural communication“) stellt in seinem englischsprachigen Beitrag Überlegungen zur Ludologie an. Der Autor wirft anfangs einen Blick in die Wurzeln dieser Wissenschaftsdisziplin, bespricht ludologische Strategien in der Fremdsprachendidaktik, um im Nachhinein Forschungsarbeiten im Bereich Ludologie am Institut für Angewandte Linguistik in Poznań dem Leser näher zu bringen. Zum Schluss hegt er die Hoffnung darauf, dass sich in absehbarer Zukunft ein neuer Forschungsbereich herauskristallisiert, d.h. die ludologische interkulturelle Glottopädagogik.

Der abschließende Beitrag von J. Andrzejewska-Kwiatkowska und A. Wojtkowiak-Sadowska widmet sich den Sprachlernspielen im FSU („Sprachlernspiel im modernen Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe mit Beispielen aus dem Lehrwerk „Regenwurm“). Die Autorinnen fokussieren zuerst die Fremdsprachendidaktik sowie unterschiedliche Auffassungen des Begriffs Sprachspiel, um im Nachhinein am Beispiel des Lehrwerks Regenwurm unterschiedliche Arten von Sprachspielen aufzuzeigen, die in der Primarstufe Anwendung finden.

Insgesamt geben die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes, die hier aus Platzgründen nur kurz zusammengefasst werden konnten, Einblicke in die wesentlichen Fragen der interkulturellen Kommunikation, leuchten sie in vielen Facetten auf und weisen auf mögliche Probleme bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz hin. Ihre Lektüre öffnet einen Blick auf die neuesten Tendenzen und Forschungsperspektiven der Interkulturalität.

Daher sei dieses anregende Werk allen, an der Interkulturalität Interessierten, nicht nur den im Titel genannten Fremdsprachenlehrern, Übersetzern und Mediatoren, sehr empfohlen.

Katarzyna TROJAN  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

**Paul GILLAERTS, Elizabeth de GROOT,  
Sylvain DIELTJENS, Priscilla HEYNDERICKX, Geert  
JACOBS (red.), *Researching Discourse in Business Genres.  
Cases and Corpora*. Peter Lang, Bern, 2012, 215 s.**

Omawiana praca zbiorowa została wydana jako 152 tom w serii pt.: „Linguistic Insights. Studies in Language and Communication”. Redaktorem serii, składającej się zarówno z monografii jak i prac zbiorowych, jest prof. Maurizio Gotti z Uniwersytetu w Bergamo (Włochy). Opis serii wraz z wykazem i danymi bibliograficznymi pozostałych 151 tomów znajduje się na końcu recenzowanej pracy.

Czytając tytuł publikacji „Researching Discourse in Business Genres”, oczekiwałam, że dowiem się więcej nt. metod badawczych analizy dyskursu prowadzonego przez przedstawicieli biznesu. Znacznie więcej w tej kwestii wyjaśnia jednak podtytuł pracy, mianowicie „Cases and Corpora”, który wskazuje na to, że *de facto* autorzy opublikowanych artykułów prowadzili swoje badania w oparciu o metodę korpusową i analizę studium przypadku. Obie wymienione metody wydają się uzasadnione z punktu widzenia realizacji zadań lingwistyki języków specjalistycznych (zob. S. Grucza 2008: 196–205, 213–214, zob. też F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson, B. Planken 2007: 157–158, T. B. Sardinha, L. Barbara 2009), np. w celu optymalizacji dydaktyki języków specjalistycznych (zob. np. E. Jendrych, H. Wiśniewska 2009) i dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych (zob. S. Grucza 2007b: 116).

Publikację otwiera spis treści (s. 5–6), po którym następuje wprowadzenie redaktorów tomu pod tym samym tytułem co tytuł książki (s. 7–12) oraz poszczególne artykuły (s. 13–209). Pracę zamyka zbiór not o autorach (s. 211–215).

Wspomniane artykuły zostały zebrane w trzech sekcjach:

Sekcja pierwsza: dyskurs prowadzony przez pracowników/ dyskurs wewnętrzny (*internal discourse*): *Email Use in a Belgian Company: Looking for the Hybridity of the Genre* (Paul Gillaerts, s. 15–31); *Politeness and Gender in Belgian Organisational Emails* (Nadine Van den Eynden Morpeth, s. 33–51); *Working with Genre Systems: Accommodating Multiple Interests in the Construction of Organisational Texts* (Stephen Bremner, s. 53–70). Sekcja druga: dyskurs prowadzony przez kierownictwo (*executive discourse*): *Dear Worker: A Corpus Analysis of Internal CEO Letters* (Berna Hendriks, Margot van Mulken, s. 73–95); *Genres at the Top: Leadership, Management and Genre* (Birgitte Norlyk, s. 97–114); *From ‘Communities of Practice’ to ‘Communities of Learning’: Interdiscursivity in Changing Corporate Priorities* (Janet Bowker, s. 115–138). Sekcja trzecia: dyskurs organizacyjny (*organisational discourse*): *Who’s to Blame? Attribution in English Earnings Press Releases Originating in the Netherlands, the United States and Russia* (Elizabeth

de Groot, s. 141–161); *Downplaying the Downturn: A Critical Analysis of Interdiscursivity in Earnings Calls* (Belinda Crawford Camiciottoli, s. 163–180); *German and English Corporate Mission Statements as Hybrid Internal/External Communication: Expressions of Competence and HR Competencies* (Heidi Verplaetse, Birgitta Meex, s. 181–209).

Artykuł otwierający pierwszą sekcję został poświęcony analizie e-maili wytworzonych przez pracowników międzynarodowego przedsiębiorstwa w celu rozstrzygnięcia kwestii dotyczącej hybrydowego charakteru e-maili (biznesowych). Autor wykorzystał do celów swoich badań model metadyskursu stworzony przez K. Hylanda (2005), tzn. dokonał rozróżnienia między metadyskursem interakcyjnym (ang. *interactional metadiscourse*, nacisk położony na powiązanie nadawcy z odbiorcą) a metadyskursem interaktywnym (ang. *interactive metadiscourse*, nacisk położony na orientację odbiorcy w dyskursie) (s. 17–18), wnioskując na podstawie wyników swoich badań, że w e-mailach biznesowych dominują wyróżniki metadyskursu interakcyjnego. Ponadto wymienił cechy e-maili biznesowych, dzieląc je na cechy typowe dla tekstów mówionych i dla tekstów pisanych, zebrane dotychczas w literaturze przedmiotu. Sformułował przy tym ciekawe spostrzeżenie, mianowicie: skoro w e-mailach biznesowych można zrekonstruować wyróżniki zarówno tekstów mówionych, jak i pisanych, to e-maile biznesowe mają hybrydowy charakter. Jednak taka konkluzja, jak stwierdził sam autor, może przesłonić fakt, że e-maile stanowią odrębny gatunek (typ, genre) tekstów (s. 20), co w odniesieniu do tekstów specjalistycznych można też nazwać „gatunkowością” (zob. S. Grucza 2007a: 126). Autor postuluje, by w badaniach empirycznych nad komunikacją w formie ustnej i pisemnej uwzględniać kontekst (s. 27–28). Jednocześnie podkreśla niechęć przedstawicieli biznesu do przekazywania autentycznych zapisów komunikacji do badań naukowych. W tej sprawie podobne uwagi sformułowała także autorka drugiego artykułu.

Na podstawie zapisów komunikacji e-mailowej pochodzących z dwóch międzynarodowych przedsiębiorstw Nadine Van den Eynden Morpeth podjęła w swoim artykule próbę analizy grzeczności w e-mailowym dyskursie biznesowym ze szczególnym uwzględnieniem podziału nadawców e-maili ze względu na płeć (ang. *gender studies*). Autorka pokrótce omówiła literaturę przedmiotu nt. grzeczności, grzeczności i płci, a także grzeczności i płci w odniesieniu do e-mailowej komunikacji w organizacjach, głównie pozabiznesowych (s. 33–36). Wyniki badań przedstawiła w rozbiciu na strategie grzecznościowe i strategie kompensacyjne (wskazówki socjoemocjonalne, ang. *socio-emotional cues*). Strategie grzecznościowe analizowała w oparciu o strukturalne wskaźniki grzeczności (rozpoczęcia i zakończenia e-maili biznesowych, podpisy), werbalne wskaźniki grzeczności (dziękowanie – ang. *thank you* i proszenie – ang. *please*) oraz wybrane akty illokucyjne: komplementy, przeprosiny i polecenia. Z kolei strategie kompensacyjne obserwowała na podstawie długości e-maili oraz występowania bądź braku wy-



stępowania w e-mailach pytań towarzyskich (ang. *social questions*), emotikonów i wykrzykników. W podsumowaniu autorka zebrała ciekawe i ważne wnioski nt. biznesowej komunikacji e-mailowej. Okazuje się, że płeć uczestników dyskursu pozostaje bez większego wpływu na porozumiewanie się poprzez e-maile w biznesie. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają natomiast, że ogromną rolę odgrywa grzeczność w biznesowej komunikacji e-mailowej. W artykule autorka podała jedynie statystyki odnośnie do „elementów” językowych stosowanych przez pracowników. Zaprezentowanie chociaż kilku przykładów użycia omawianych wyrazów, wyrażań itp. znacznie rozjaśniłoby jej rozważania.

Ostatni artykuł w pierwszej sekcji nie dotyczy, jak to zapowiedziano w tytule omawianej publikacji, dyskursu prowadzonego w biznesie, lecz dyskursu w środowisku akademickim. Autor przedstawił w artykule wyniki analizy różnych dokumentów (w formie pisemnej) wytworzonych na wybranym uniwersytecie podczas wprowadzania reformy programu kształcenia. W swoich badaniach autor posłużył się metodą etnograficzną, która zakłada m.in. bezpośredni kontakt z uczestnikami dyskursu, tzn. przeprowadził wywiady z pewną liczbą uczestników procesu wdrażania wspomnianej reformy („a number of participants in the process were interviewed”, s. 57). Autor poruszył kwestie, które mogą okazać się przydatne w badaniach nad wewnętrzną komunikacją biznesową (m.in. intertekstowość, kontekst, współpraca w tworzeniu tekstów, realizacja potrzeb indywidualnych *versus* potrzeb organizacji) i analizował ważne typy tekstów z biznesowego punktu widzenia (komunikacja wewnętrzna), tzn. teksty dominujące/ przewodnie (ang. *overarching texts*), teksty wywierające wpływ na współpracowników i raporty (s. 59–67). Mimo to materiał badawczy może rozczerować czytelnika, który zapewne sięgnie po omawianą książkę, aby dowiedzieć się więcej o badaniach nad dyskursem prowadzonym w środowisku biznesowym. Jednakże na uwagę zasługują wnioski zebrane przez autora, zwłaszcza konkluzja dotycząca przygotowania pracowników *in spe*, czyli obecnych studentów, do porozumiewania się z przyszłymi współpracownikami i uświadomienia im aspektów komunikacji wewnętrznej (s. 68).

Aspekty komunikacji wewnętrznej analizowały także autorki pierwszego artykułu drugiej części publikacji, skupiając się na tekstach listów CEO (akronim od ang. *Chief Executive Officer* – dyrektor generalny/ naczelny) adresowanych do interesariuszy wewnętrznych (pracowników). Warto nadmienić za autorkami artykułu, że listy CEO do pracowników były do tej pory analizowane jedynie w okrojonym zakresie (s. 73). B. Hendriks i M. van Mulken skoncentrowały się w swoich rozważaniach na celach komunikacyjnych autorów listów i na strategiach retorycznych stosowanych przez CEO, by osiągnąć założone cele. Uwzględnione listy zostały stworzone w przedsiębiorstwie globalnym przez dwóch CEO - duńskiego i amerykańskiego. Autorki badały wspomniane listy metodami ilościową i jakościową, biorąc pod uwagę aspekty interkulturowe (różne pochodzenie autorów listów). W badaniach wykorzystaly także tzw. „teorię ugruntowaną antropologicznie” (ang. *grounded the-*

ory, zob. E. Jendrych, H. Wiśniewska 2009: 128). Sporo miejsca w artykule autorki poświęciły na prezentację i omówienie wyników badań. Autorki przedstawiły listę tematów poruszanych przez CEO w listach do interesariuszy wewnętrznych i porównały ją z listami innych autorów (załącznik, s. 94–95), jednocześnie odnotowując między listami znaczącą rozbieżność. Na uwagę zasługują rozważania autorek nt. wyrażen mających na celu podniesienie morale pracowników (ang. *morale statements*) i tzw. „języka motywującego” (ang. *motivational language*). Autorki nie tylko omówiły wspomniane kwestie w klarowny sposób, prezentując liczne przykłady, ale także podsumowały je w postaci tabeli w rozbiciu na illokucyjne, lokucyjne i metaperlokucyjne akty mowy (s. 89). Ponadto autorki słusznie zauważyły, że istotnym uzupełnieniem ich badań byłaby ocena omawianych listów CEO przez pracowników. Sformułowały one także interesujące wnioski dotyczące badań prognostycznych w zakresie listów CEO do pracowników.

W kolejnym artykule B. Norlyk podjęła próbę przedstawienia różnic między „dyskursem prowadzonym przez liderów” (w skrócie: „dyskurs liderów”, ang. *leadership discourse*) a „dyskursem prowadzonym przez kadrę zarządzającą” (w skrócie „dyskurs kierowników”, ang. *management discourse*). Temat poruszony przez autorkę jest ostatnio niezwykle aktualny i istotny dla przedstawicieli takich dziedzin nauk, jak zarządzanie i ekonomia. Od pewnego czasu w literaturze przedmiotu poświęconej np. zarządzaniu projektami mowa jest bowiem o tzw. „liderach”, którzy mieliby zastąpić tradycyjnych kierowników czy dyrektorów (zob. M. Trocki, B. Grucza, K. Ogonek 2009: 98, J. Kisielnicki 2011: 182, B. Grucza 2012). Autorka artykułu przywołała dotychczasowe definicje „lidera” i „kierownika”, a także zaprezentowała różnice w ich obowiązkach (s. 98–102). W osobnych sekcjach przedstawiła cechy dyskursu liderów (s. 104–105) i cechy dyskursu kierowników (s. 107–108), a także typowe gatunki tekstów tworzonych przez liderów (s. 105–107) i przez kierowników (s. 109–110). Z jej rozważań wynika, że liderzy porozumiewają się z interesariuszami zewnętrznymi i wewnętrznymi, zaś kierownicy komunikują się z pracownikami w sprawach stricte zawodowych (s. 109), co nie koresponduje ze znaczeniem wyrazów „lider” i „kierownik” w zarządzaniu i ekonomii. Mankamentem artykułu B. Norlyk jest zbyt powierzchowne potraktowanie kwestii językowych. Należy jednak podkreślić, że autorka wykazała się bardzo dobrą znajomością literatury przedmiotu, o czym świadczą liczne cytaty zaczerpnięte z prac innych autorów i odwołania do najnowszych wyników badań.

Tytuł ostatniego artykułu w drugiej sekcji może zainteresować czytelnika. Pojawiają się w nim bowiem wyrażenia aktualne, wręcz modne, we współczesnym świecie biznesu: „communities of practice” (społeczności praktyków/ wspólnoty specjalistów), „communities of learning” (wspólnoty uczące się). Niemniej jednak definicje wymienionych wyrażen zostały potraktowane przez autorkę dość pobieżnie, przez co są one mało zrozumiałe:

(...) the converse trend is increasingly apparent in the world of business, namely the transformation of standardized 'Communities of Practice' (...) characterized by sets of shared norms and beliefs, into pro-active 'Communities or Cultures of Learning', defined as the sites for personal and collective professional growth and development. (s. 117)

Wydaje się, że badania J. Bowker zostały przeprowadzone na zbyt szerokość skalę, tzn. za pomocą wielu metod badawczych, z różnych perspektyw i przy uwzględnieniu wielu dyscyplin (s. 119). Ponadto materiał badawczy (s. 118), choć okrojony na potrzeby artykułu, był zbyt obszerny. Pierwotnie obejmował webinary, prezentacje power point, e-newslettery, szkolenia (prezentacje i dyskusje). Mimo że autorka prowadziła badania przez wiele lat (s. 118), to mało prawdopodobne wydaje się, by możliwe było dokładne zbadanie tak wielu rodzajów tekstów pod różnymi aspektami i rzetelne przedstawienie wyników analizy. W tekście artykułu pojawiają się liczne wyrażenia, których definicje nie zostały wyjaśnione, a tytuły poszczególnych części artykułu niejednokrotnie nie mają związku z zagadnieniami poruszonymi w tych częściach pracy (np. 5., 5.1., 5.2.). Ogólnie rzecz biorąc, choć kwestie edukowania (się) w biznesie są ważne i aktualne, to autorka przedstawiła je w swojej pracy w sposób nieprzejrzysty i barokowy.

Pierwszy artykuł w ostatniej sekcji został poświęcony podobieństwom i różnicom w prezentowaniu raportów (komunikatów) z wyników finansowych (ang. *earnings press releases*) przez międzynarodowe przedsiębiorstwa. Dokładniej rzecz ujmując, autorka podjęła próbę językowej analizy sposobów objaśniania przez przedstawicieli korporacji danej sytuacji finansowej firmy, podejmowanych działań itp. w formie publicznych komunikatów w oparciu o relację przyczyna-skutek (tzw. przypisywanie winy, ang. *blame theme, attribution*, lub zasługi, ang. *self-serving attributional bias, biased attribution*, s. 144–146). Autorka wzięła pod lupę korporacje, których główne siedziby znajdują się w państwach rozwiniętych, tzn. w Holandii, w USA i w Rosji (s. 142). Wszystkie wzięte pod uwagę firmy publikują swoje wyniki finansowe w języku angielskim i udostępniają na stronach internetowych. Autorka uznała raporty z wyników finansowych za szczególny rodzaj komunikatów korporacyjnych umożliwiających przedsiębiorstwom budowanie i utrzymywanie relacji z interesariuszami (s. 141). Jej zdaniem wspomniane komunikaty korporacyjne składają się z dwóch części: informacyjnej i promocyjnej (s. 143–144). Podczas gdy w części informacyjnej przedstawione są wyliczenia liczbowe w tradycyjny, z góry ustalony sposób, to w części promocyjnej reprezentanci firmy mogą w dowolny sposób opisywać przyczyny i skutki osiągniętych wyników finansowych. Wykorzystując teorię wymiarów kulturowych (ang. *cultural dimensions*) G. Hofstede (2001) oraz wyniki dotychczasowych badań przeprowadzonych w podobnym zakresie, autorka podjęła próbę interpretacji rezultatów swojej analizy językowej, dotyczącej zrzucania winy i przypisywania sobie zasługi za określony rodzaj wyników finansowych, które można zrekonstruować na podstawie raportów z wyników finansowych multikulturowych korporacji. Jak słusz-

nie zauważyła, jej badania mogą w istotny sposób przyczynić się do podniesienia świadomości specjalistów analizujących wspomniane raporty i wspomóc interpretację tego rodzaju raportów przez interesariuszy. Jednak w artykule brakuje konkretnych przykładów, które znacznie ułatwiłyby zrozumienie kwestii poruszanych przez autorkę.

Aspektami prezentowania wyników finansowych przez przedstawicieli biznesu (wyłącznie z USA) zajęła się także autorka kolejnego artykułu w trzeciej sekcji. Jednakże B. Crawford Camiciottoli analizowała prezentacje ustne odbywające się w formie multimodalnych i multimedialnych telekonferencji (s. 163) w czasach kryzysu, tzn. w trzecim kwartale 2009 r. (tzw. *Crisis Earnings Calls*, CEC, s. 169). Analiza lingwistyczna została wykonana rzetelnie, a jej wyniki przedstawiono i opisano w sposób przejrzysty i wyczerpujący. Autorka wymieniła uczestników telekonferencji oraz opisała ich funkcje. Precyzyjnie wyjaśniła metodę i narzędzia analizy (s. 168–170). Analizując materiał badawczy, skoncentrowała się na wyrazach, których znaczenie jest powiązane z kryzysem (ang. *crisis-related nouns*), i na strategiach retorycznych w rozumieniu arystotelesowskim, mających na celu takie tekstowe ujmowanie informacji na temat negatywnych wyników finansowych, aby nie budziły zbytniego niepokoju u odbiorców, a nawet aby budziły ich zaufanie (s. 168). Autorka posłużyła się konkretnymi przykładami i zaprezentowała, jak przedstawiciele biznesu w pozytywny sposób przedstawiają negatywne wiadomości (s. 171–174) oraz jak wykorzystują do swoich celów wyrażenia uważane za nieformalne/ kolokwialne (s. 174–176). Na uwagę zasługują także jej konkluzje, zwłaszcza o przygotowaniu materiałów dydaktycznych dla studentów (s. 177).

Ostatni artykuł omawianej pracy zbiorowej dotyczy analizy lingwistycznej wybranych niemieckich i angielskich tekstów określanych w języku polskim jako „misja (i wizja) firmy” (ang. *Mission Statement*<sup>1</sup>). H. Verplaetse i B. Meex wyszły z założenia, że obecnie „misja firmy” to tekst hybrydowy z uwagi na to, że jest on adresowany do interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych (s. 184–186). Zdaniem autorek z „misją firmy” ściśle związane jest pojęcie „kompetencji” (s. 186). „Kompetencja” umożliwia jednocześnie zwracanie się do obu grup interesariuszy (s. 182, 187). „Kompetencję” należy analizować zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i na poziomie organizacyjnym (s. 187). Autorki dokonały typologii kompetencji, bazując na wynikach swoich poprzednich badań (B. Mee, H. Verplaetse 2011). Ustalony wcześniej trójdzielny podział kompetencji, tzn. wola (*volition*), umiejętność/ zdolność (*ability*), kompetencja społeczna (*social participant-related competence*) uzupełniły o tzw. kompetencje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi (*Human Resources*) i zarządzania organizacją (*Organization Management*), czyli o kompetencje ekonomiczne (*economic*), menadżerskie (*managerial*) i komunikacyjne (*communicative*). Następnie zrekonstruowały, głównie pod kątem leksykal-

<sup>1</sup> Autorki artykułu zaznaczają, że w języku angielskim stosowane są także inne nazwy, np. *Mission*, *Vision*, *Philosophy* itp. (s. 182–183).

nym, „przejawy” wyróżnionych kompetencji w tekstach „misja firmy” z różnych branż (s. 190), przedstawiając wyniki swojej analizy tabelarycznie w postaci dokładnych wyliczeń i popierając je licznymi przykładami (s. 192–205). Zastrzeżenie może budzić pojawiająca się w artykule pewna nieścisłość terminologiczna, tzn. autorki niejednokrotnie określały analizowane teksty mianem „narzędzi” (*tool* lub *device*, s. 186). Podobnie czyniły w odniesieniu do wyrazu „kompetencja”, nazywając go zamiennie „narzędziem” (*tool*, s. 206). Niezaprzeczną zaletą artykułu jest nawiązanie autorek do literatury przedmiotu oraz słuszna refleksja nad jej dezaktualizacją w obliczu m.in. zmian technologicznych.

Reasumując, należy uznać trójdzielny układ książki za zasadny i wskazujący na bieżące trendy badawcze w analizie dyskursu (komunikacja wewnętrzna (pracownicza), komunikacja menadżerska (kierownicza), dyskurs organizacyjny – jednak trzeba by wyznaczyć zakresy znaczeniowe wymienionych terminów). Warto zauważyć ważną zaletę omawianej pracy zbiorowej, mianowicie odwołania w każdym artykule do bogatej i przede wszystkim aktualnej literatury przedmiotu. Autorzy wszystkich artykułów wykazali się znajomością najnowszych badań naukowych, których wyniki kompetentnie skomentowali także w kontekście rezultatów własnych analiz. Co więcej, autorzy omówili wykorzystywane w badaniach metody badawcze, opisali proces uzyskania materiału badawczego, dokładnie przedstawili wyniki analiz oraz podsumowali swoje prace, prezentując niezwykle ciekawe spostrzeżenia i sugerując kolejne kroki badawcze. Dzięki temu omawiany zbiór artykułów może stanowić cenne źródło „inspiracji badawczych”. Poza kilkoma spostrzeżeniami krytycznymi sformułowanymi powyżej publikację należy wysoko ocenić pod względem merytorycznym. Na uznanie zasługuje też doskonałe przygotowanie redakcyjne książki, które w oczywisty sposób uprzyjemnia jej lekturę.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARGIELA-CHIAPPINI, F./ C. NICKERSON/ B. PLANKEN (2007), *Business Discourse*. New York.
- GRUCZA, B. (2012), *Nowe trendy w Zarządzaniu Projektami*, wykład inauguracyjny w ramach konferencji Project Management Days 2012, 23–25.04.2012, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- GRUCZA, S. (2007a), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2007b), *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, (w:) S. Grucza (red.), *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa. 103–122.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- HOFSTEDE, G. (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Institutions, Behaviors and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA.
- HYLAND, K. (2005), *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London.

- JENDRYCH, E./ H. WIŚNIEWSKA (2009), *Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. Przegląd/ Review* 1. 127–140.
- KISIELNICKI, J. (2011), *Zarządzanie projektami. Ludzie – procedury – wyniki*. Warszawa.
- MEEUX, B./ H. VERPLAETSE (2011), *The Discursive Construal of Purpose by Means of Competence in German and English Corporate Mission Statements*, (w:) K. Pelsaekers et al. (red.), *Displaying Competence in Organizations*. Basingstoke. 193–237.
- SARDINHA, T. B./ L. BARBARA (2009), *Corpus linguistics*, (w:) F. Bargiela-Chiappini (red.), *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh. 105–118.
- TROCKI, M./ B. GRUCZA/ K. OGONEK (2009), *Zarządzanie projektami*. Warszawa.

Justyna ZAJĄC  
Uniwersytet Warszawski

**Angela SCHMIDT-BERNHARDT, Antje STORK,  
Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ,  
Paweł RYBSZLEGER, *Deutsch-polnische Entdeckungen.  
Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in  
Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und prakti-  
sche Lernmaterialien* (= Marburger Schriften zur Lehrer-  
bildung, Bd. 6, hrsg. von Bernhard Dressler und Lothar  
A. Beck). Tectum Verlag, Marburg, 2011, 198 S.**

Seit 2009 besteht zwischen dem Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und dem Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg eine Zusammenarbeit in Form des Lehr- und Forschungsprojektes „POLDI“. Im Rahmen dieses Projektes wurden bereits fünf Studienreisen abwechselnd nach Poznań und Marburg organisiert, während derer die Studierenden an unterschiedlichen Aufgaben gearbeitet haben, darunter die Produktion von Podcasts und ihre Didaktisierung für die Zwecke des DaF-Unterrichts (SS 2009 und WS 2009/2010), die Vorbereitung von Plakaten zu deutsch-polnischen Erinnerungs-orten und ihre Didaktisierung für den DaF-Unterricht (SS 2010, WS 2010/2011, SS 2011) und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Abenteuer Polen! Polen und deutsch-polnische Beziehungen im Unterricht in deutschen Schulen“ (WS 2011/2012).



Im vorliegenden Band dokumentieren die HauptkoordinatorInnen des Projektes die Ergebnisse der zwei ersten Studienwochen, die der Erstellung und der Didaktisierung von Podcasts gewidmet waren. Das Buch besteht aus einem Vorwort und drei Teilen.

Im ersten Teil, der Kapitel 1 bis 5 umfasst, werden die organisatorisch-inhaltlichen Fundamente des Studienreiseprojektes präsentiert. Am Anfang werden die Genese der Zusammenarbeit, die Ausgangspunkte des Projektes sowohl aus polnischer als auch aus deutscher Sicht sowie seine Zielsetzungen aufgegriffen. Als oberstes Ziel der Zusammenarbeit in interkulturell zusammengesetzten Kleingruppen sehen die AutorInnen die Möglichkeit, „interkulturelles Lernen hautnah erleben und reflektieren“ (S. 22) zu können. Dies führe zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz und einem „Kompetenzzuwachs in der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (S. 22), was für die berufliche Praxis künftiger (Fremdsprachen)LehrerInnen, DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen von großer Bedeutung sei. Um solch ein komplexes Ziel zu realisieren und die Begegnung zwischen Marburger und Posener Studierenden zustande zu bringen, mussten viele organisatorische Angelegenheiten geklärt werden, wie z.B. die Einbindung der Blockseminare in die Curricula der jeweiligen Studiengänge, Finanzierungsmöglichkeiten, Formen und Häufigkeit der Kommunikation zwischen den Projektpartnern oder die Verteilung der organisatorischen Aufgaben unter den Studierenden auf beiden Seiten, um die „Mitverantwortung und das Engagement der Studierenden für das Gesamtprojekt zu stärken“ (S. 24). All das wird von den VerfasserInnen thematisiert und damit ein Einblick in die Vorbereitung solch eines zeit- und arbeitsaufwendigen Unterfangens ermöglicht. Im zweiten Kapitel findet man die Ausführung des inhaltlichen Konzeptes beider Studienreisen. Zunächst wird die Problematik des interkulturellen Lernens in Gruppen aus praktisch-theoretischer Sicht vertieft. Danach folgt eine detaillierte Zusammenstellung und Beschreibung einzelner Aktivitäten, die mit den Studierenden sowohl vor, während als auch nach den Studienreisen unternommen wurden. Zu diesen gehören u.a. Diskussionen über die Begriffe von Kultur und Interkulturalität, die Besprechung ausgewählter Texte zur interkulturellen Kommunikation im deutsch-polnischen Kontext oder interkulturelle Spiele zur Wahrnehmung in der Vorbereitungsphase, die inhaltliche und technische Vorbereitung der Studierenden auf die intensive Zusammenarbeit an Podcasts und diverse gemeinsame Freizeitaktivitäten in der Durchführungsphase sowie schließlich Umfragen, Reflexionsberichte und Plenumsdiskussionen in der Nachbereitungsphase. Umfangreiche Informationen dazu, wie die Vorbereitungs-, Durchführungs-, Präsentations- und Evaluationsphase bei der jeweiligen Studienreise ausgesehen hat, liefert das dritte Kapitel. Das vierte Kapitel fokussiert auf die Auswertung der interkulturellen Erfahrungen, die die TeilnehmerInnen gesammelt haben. Anhand von unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden („Erwartungsberichte, qualitativ orientierte Teilnehmerfragebögen, Tagebücher, quantitativ orientierte Teilnehmerfragebögen und

Reflexionsberichte“ (S. 39) haben die AutorInnen für jede Studienreise getrennt u.a. solche Aspekte wie Erwartungen, Verlauf der Arbeit und Kommunikation in den Kleingruppen, Selbst- und Fremdwahrnehmung oder Verbesserungsvorschläge für weitere interkulturelle Begegnungen untersucht. Die Informationen zu Konzept, Inhalt, Durchführung und Evaluation des Projektes seitens der Studierenden werden im fünften Kapitel zusammengefasst und mit Vorschlägen für Planung und Realisation anderer interkultureller Projekte abgerundet.

Kapitel 6 bis 11 bilden den zweiten Teil des Bandes, in dem der Schwerpunkt auf die theoretisch-didaktischen Grundlagen zur Erstellung von Podcasts und zum interkulturellen Lernen gelegt wird. Aus den Kapiteln 6 und 7 erfahren die LeserInnen, welche technischen Voraussetzungen nötig und welche fünf Schritte bei der Produktion von Podcasts zu beachten sind. Darüber hinaus werden hier die Vorteile des Einsatzes von Podcasts im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des DaF-/DaZ-Unterrichts vorgestellt. (Angehende) DaF/DaZ-LehrerInnen können auch herausfinden, wie und wo sie nach entsprechenden Podcasts suchen sollen und welche Podcasts sich für den DaF-/DaZ-Unterricht besonders gut eignen. Im achten Kapitel zeigen die AutorInnen, wie man Aufgaben zu verschiedenen Hörstilen und zur dreiphasigen Hörtextarbeit erstellen soll und geben konkrete Tipps zur Entwicklung der Hörverstehensaufgaben. Im neunten Kapitel werden die Fragen der Förderung der Sprechfertigkeit berührt. In den zwei letzten Kapitel des zweiten Teils wenden sich die AutorInnen dem interkulturellen Lernen zu, in Kapitel 10 werden u.a. die Zielsetzungen und Didaktik des interkulturellen Lernens dargelegt, Kapitel 11 enthält eine Liste von Büchern und Links, die mit dem Thema des interkulturellen Lernens verbunden sind und eine praktische Handreichung für alle LehrerInnen sein können, die sich mit Fragen der Interkulturalität und/oder der interkulturellen Kompetenz in mannigfaltigen Kontexten beschäftigen möchten.

Im dritten Teil des Buches befinden sich die während der Studienwochen von den ProjektteilnehmerInnen erarbeiteten Unterrichtsmaterialien in korrigierter und ergänzter Form. Es gibt fünf Unterrichtsvorschläge zu kultur-gesellschaftlichen Themen wie Familie, Wohnen, Literatur, Geschichte und Fremdsprachendidaktik, die jeweils aus der deutschen und polnischen Perspektive dargestellt werden. Alle Materialien setzen sich aus Aufgabenblättern, Unterrichtsentwürfen und Lösungsblättern zusammen. Sowohl diese Materialien, als auch die von den Studierenden erstellten Podcasts sind im Internet, auf den Seiten des Tectum Verlags, zu finden. Dank dessen haben LehrerInnen einen schnellen und bequemen Zugang zu ihnen und können entweder die ganzen Einheiten oder ausgewählte Teile in ihrem Unterricht einsetzen.

Die Veröffentlichung ist allen zu empfehlen, die sich mit Fragen von Podcasterstellung und Podcasteinsatz, Entwicklung der Hörverstehensfertigkeit und interkulturellem Lernen besonders im DaF-/DaZ-Unterricht auseinandersetzen. Die klare und gründliche theoretische Fundierung der oben genannten Themen wird in die-

sem Band um brauchbare Tipps, Hinweise und Materialien „aus der Praxis und für die Praxis“ ergänzt, die man direkt in den eigenen beruflichen Alltag übernehmen kann. Außerdem liefert das Buch ein konkretes Beispiel dafür, wie man ein interkulturelles Projekt konzipieren, vorbereiten, durchführen und evaluieren kann.

Marta JANACHOWSKA-BUDYCH  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

### **Sprawozdanie z sesji naukowej *Il Risorgimento, l'Europa, la Polonia. Tra il mito e la realtà*. Rzym, Polska Akademia Nauk, 17.11.2011 r.**

Ubiegły rok stał się okazją do licznych uroczystości i konferencji z okazji 150. rocznicy zjednoczenia Włoch, odbywających się zarówno nad Tybrem, jak i w środowiskach italianistów na całym świecie. Zwieńczeniem tych obchodów z perspektywy kontaktów dwustronnych włosko-polskich stała się wspólna sesja naukowa (*Giornata di studio*), zorganizowana 17 listopada 2011 r. przez Stację Naukową Polskiej Akademii Nauk w Rzymie, we współpracy z Instytutem Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Inicjatorką spotkania pod hasłem „Zjednoczenie Włoch, Europa i Polska. Pomiędzy mitem a rzeczywistością” (*Il Risorgimento, l'Europa, la Polonia. Tra il mito e la realtà*) była profesor Anna Tylusińska-Kowalska, dyrektor IKLA UW, od lat zajmująca się naukowo badaniem relacji polsko-włoskich w dobie Risorgimenta, a zarazem z ogromnym powodzeniem pracująca nad wzmacnianiem współpracy naukowej polsko-włoskiej współcześnie. To z tego względu udało się zgromadzić przy konferencyjnym stole grupę wybitnych osobistości włoskiego świata akademickiego – italianistów i polonistów, historyków i politologów, a także grupę zaproszonych badaczy polskich.

Obrady toczyły się w samym sercu Rzymu, w siedzibie Stacji Naukowej PAN, przy Placu Weneckim. Spotkanie otworzył profesor Leszek Kuk, dyrektor Stacji, jako gospodarz serdecznie witając wszystkich gości oraz dziękując im za przyjęcie zaproszenia polskich przyjaciół i podjęcie trudu podróży do Rzymu z najdalszych zakątków Włoch. Przypomniwał również pokrótce kilkudziesięcioletnie dzieje samej Biblioteki i Ośrodka Naukowego PAN w Rzymie, zapraszając do udziału w kwitującym tam współcześnie życiu naukowym oraz życząc owocnych obrad konferencyjnych.

Porannej sesji przewodniczyła profesor Marina Ciccarini, wybitna polonistka z rzymskiego Uniwersytetu Tor Vergata. Pierwsze wystąpienie wygłosiła profesor Annita Garibaldi z Włoskiej Rady Ruchu Europejskiego (*Consiglio Italiano del Movimento Europeo*), autorytet w dziedzinie badań nad Risorgimentem, a prywatnie – spadkobierczyni nazwiska jednego z jego największych bohaterów. Z wielką erudycją omówione zostały mało znane szczegóły z okresu młodości Giusep-

pe Garibaldiego, związane z jego karierą marynarza oraz wczesnymi kontaktami międzynarodowymi. Profesor Alberto Mario Banti z Uniwersytetu w Pawii, autor cieszących się we Włoszech wielkim uznaniem prac historycznych, dokonał zaś analizy porównawczej idei narodu włoskiego w dobie walk wyzwoleniczych oraz po zjednoczeniu kraju. Doktor Piotr Podemski, historyk-italianista z Uniwersytetu Warszawskiego, omówił anatomię i znaczenie polityczne mitu papieża Piusa IX w świetle poezji patriotycznej epoki Risorgimenta. Podobnej problematyce poświęcone zostało wystąpienie profesor Silvii Tatti, uznanej badaczki XIX-wiecznej literatury włoskiej, reprezentującej rzymski Uniwersytet La Sapienza, która przedstawiła studium retoryki klęski dominującej w poezji do czasu ostatecznego triumfu włoskiego ruchu narodowego.

Wznowione po przerwie obrady otworzył znakomity politolog z Uniwersytetu we Florencji, profesor Fulvio Conti, zarysowując dzieje kultu męczenników narodowych w zjednoczonych Włoszech oraz próby jego instrumentalizacji i manipulacji ze strony rozmaitych nurtów ideowych włoskiej sceny politycznej. Do zagadnień tych nawiązał również profesor Maurizio Ridolfi z Uniwersytetu w Viterbo, śledząc przemiany obchodów rocznicowych i wspomnieniowych Risorgimenta aż po współczesność, jako odzwierciedlenie ducha epoki. Sprawę głębokiego konfliktu ideologicznego między zjednoczonym państwem włoskim a papieżem poruszył profesor Andrea Ciampani z katolickiego Libera Università Maria Santissima Assunta w Rzymie, skupiając się szczególnie na krystalizowaniu się politycznego ugrupowania katolików włoskich.

Dominująca podczas całego spotkania konwencja współpracy polsko-włoskiej doczekała się realizacji również podczas uroczystego obiadu wydanego przez Dyrektora Stacji Naukowej PAN w jednej z rzymskich restauracji, prowadzonej przez polsko-włoskie małżeństwo mieszane.

Przewodniczenie sesji popołudniowej powierzono profesor Ricie Tolomeo z Uniwersytetu La Sapienza, od lat specjalizującej się w dziedzinie badań nad historycznymi relacjami włosko-słowiańskimi. Taka perspektywa dominowała też w pozostałych referatach. Profesor Krystyna Jaworska, szeroko znana przedstawicielka włoskiej Polonii o rodowodzie wojennym, wykładowczyni Uniwersytetu w Turynie, podkreśliła aktywność polskich emigrantów w ruchach rewolucyjnych na ziemiach włoskich w kontekście europejskiej Wiosny Ludów. Przybyła z Katanii profesor Margherita Verdirame podsumowała niezwykle ciekawe wyniki własnych badań na temat obecności odniesień polskich w literaturze sycylijskiej doby Risorgimenta. Z kolei profesor Leszek Kuk, dyrektor Stacji Naukowej PAN w Rzymie oraz wytrawny znawca dziejów XIX-wiecznej polskiej emigracji, podkreślał w swym wystąpieniu wyjątkowe znaczenie kontaktów włosko-polskich na ogólnym tle współpracy patriotów włoskich z innymi narodami słowiańskimi. Wreszcie – *dulcis in fundo*, jak skomentował ktoś z włoskich przyjaciół – profesor Anna Tylusińska-Kowalska, dyrektor IKLA oraz współorganizator konferencji, omówiła

wątki polskie w pismach Niccolò Tommaseo jako dobitny przykład solidarności włosko-polskiej w całej epoce.

Ostatni referat nie zamknął konferencji, ponieważ nastąpiła po nim ożywiona dyskusja z udziałem nie tylko prelegentów, ale i dość licznie przybyłej publiczności. Na sali dominowali przedstawiciele włoskiej Polonii, ale także Włosi zainteresowani dziejami wzajemnej solidarności obu narodów podczas walk o niepodległość. Zadawano pytania szczegółowe kierowane do poszczególnych badaczy, ale również zgłaszano propozycje i inicjatywy na temat dalszej współpracy naukowej obu środowisk. Podsumowując obrady, ich uczestnicy dziękowali dyrektorowi Ośrodka Polskiej Akademii Nauk w Rzymie za pełną rzeczywistą serdeczność i szczerą, wzajemną przyjaźnią atmosferę spotkania. Wiele ciepłych słów wdzięczności padło również pod adresem Profesor Anny Tylusińskiej-Kowalskiej, która swą energią i entuzjazm zdołała zaszczyć kolegom i przyjaciółom, co zaowocowało tak udaną i cenną pod względem rezultatów naukowych sesją. Wyrażono przy tym nadzieję, że rzymskie spotkanie nie będzie ostatnim.

Piotr PODEMSKI  
Uniwersytet Warszawski

**Międzynarodowa konferencja szkoleniowa *SummerTrans IV*  
– *Sprachenvielfalt in der EU und Translation. Translations-  
theorie trifft Translationspraxis*. Instytut Filologii Germań-  
skiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 04–13 lipca 2011 r.**

Międzynarodowa konferencja szkoleniowa „SummerTrans IV” odbyła się w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 04.07–13.07.2011 r. Organizatorem konferencji była Pracownia Translatoryki Instytutu Filologii Germańskiej, a patronat nad tym wydarzeniem objęła International Academy for Translation and Interpreting. Tegoroczna konferencja poświęcona była przede wszystkim zagadnieniom teoretycznym związanym z przekładem ustnym oraz pisemnym w odniesieniu do praktyki tłumaczeniowej. Kursy kierowane były zarówno do debiutujących, jak i praktykujących tłumaczy, naukowców oraz studentów specjalizacji translatorycznej. Konferencja wzbudziła duże zainteresowanie – uczestniczyło w niej ponad 60 osób nie tylko z polskich ośrodków akademickich, ale także z zagranicy: Austrii, Niemiec, Szwajcarii, Litwy oraz Ukrainy. Warto zaznaczyć, że w tym roku konferencja SummerTrans odbyła się po raz pierwszy poza krajem niemieckojęzycznym. W poprzednich latach spotkania tłumaczy organizowano w Innsbrucku (2004), Saarbrücken (2005) oraz w Wiedniu (2008).



Uroczysta inauguracja konferencji miała miejsce w zabytkowej Sali Nehrunga mieszczącej się w budynku Wydziału Filologicznego. Przybyłych gości oraz uczestników przywitała dr Anna Małgorzewicz, główna organizatorka imprezy, kierownik Pracowni Translatoryki działającej przy Instytucie Filologii Germańskiej. Następnie głos zabrał zastępca dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. Marek Hałub, który przedstawił rozwój germanistyki na Uniwersytecie Wrocławskim, a także przypomniał najważniejsze postaci związane z życiem kulturalnym i naukowym Wrocławia oraz Dolnego Śląska. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. Lew Zybatow z Uniwersytetu w Innsbrucku, główny pomysłodawca SummerTrans. Przybliżył on historię oraz główne założenia SummerTrans, podkreślając przy tym wysoką wartość dokonań Instytutu Filologii Germańskiej w zakresie rozwoju translatoryki oraz coraz mocniejszą pozycję języka polskiego w zjednoczonej Europie. Część oficjalną zakończył prof. Wojciech Kunicki z Uniwersytetu Wrocławskiego, wygłaszając wykład poświęcony problemom i wątpliwościom, które towarzyszyły mu podczas tłumaczenia dzieła Ernsta Jüngera pt. „Annäherungen. Drogen und Rausch”. Szczególną uwagę zwrócił w swoim wystąpieniu prof. Wojciech Kunicki na kulturowe aspekty przekładu.

W ramach konferencji przeprowadzone zostały szkolenia dotyczące zagadnień teoretycznych oraz praktycznych związanych z translacją. Wykładowcami byli wybitni naukowcy-translatolodzy z Polski, Austrii, Niemiec, Danii oraz Włoch. Prof. Jörn Albrecht z Uniwersytetu w Heidelbergu poprowadził seminarium, którego tematem był przekład tekstów literackich. Wykorzystując przykłady z różnych języków, prowadzący zapoznał słuchaczy z historią oraz zagadnieniami zarówno teoretycznymi, jak i związanymi z praktyką tłumaczeń literackich. Podzielił się także wieloma cennymi spostrzeżeniami zebranymi podczas własnej pracy tłumaczeniowej. Prof. Zofia Berdychowska z Uniwersytetu Jagiellońskiego omówiła pojęcie ekwiwalencji, ze szczególnym uwzględnieniem relacji interpersonalnych w procesie przekładu. Opisała także powstałe przez te relacje problemy podczas tłumaczenia pisemnego i ustnego, a także zwróciła uwagę na znaczenie specjalistycznej wiedzy pozwalającej przezwyciężyć międzyjęzykowe asymetrie oraz właściwe danym kulturom struktury wiedzy. Prof. Gyde Hansen z Copenhagen Business School poruszyła problematykę empirycznego badania procesów tłumaczeniowych, odnosząc się do relacji następujących między nimi i ich produktami oraz profilami tłumaczy. W centrum jej zainteresowania znajdowały się nie tylko tekst wyjściowy i jego przekład na język docelowy, lecz także strategie i operacje myślowe zachodzące w umysłach tłumaczy oraz ich wpływ na przebieg tłumaczenia. Dr Artur Kubacki z Uniwersytetu Śląskiego przedstawił uczestnikom wymogi egzaminu państwowego dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Wskazał konsekwencje ewentualnych uchybień podczas tłumaczenia tekstów, a także opisał przebieg części pisemnej i ustnej egzaminu. W czasie szkolenia analizowane były

błędy popełnione przez kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Prof. Roman Lewicki z Uniwersytetu Wrocławskiego zaproponował zajęcia poświęcone analizie recepcji tekstu wyjściowego i jej wpływu na tworzenie tłumaczeń w języku docelowym oraz rozwijanie optymalnych strategii tłumaczeniowych. Omówił kognitywne modele recepcji oraz konstruowania tekstów, a także istotne strategie tłumaczeń, które z kolei w dalszej części poddane zostały wnikliwej analizie w odniesieniu do ich struktury oraz efektywności w procesie tłumaczenia. Prof. Wolfgang Pöckl (Uniwersytet w Innsbrucku) przedstawił zagadnienia dotyczące rozwoju oraz znaczenia języka niemieckiego jako docelowego w procesie tłumaczenia. Podkreślał, że język niemiecki wprawdzie nigdy nie osiągnął takiego statusu jak np. francuski czy angielski, ale przez swoją receptywność, to znaczy fakt, że właśnie na ten język tłumaczy się najwięcej tekstów, tak w przeszłości, jak i obecnie jest językiem istotnym w procesie komunikacji międzykulturowej. Prof. Alessandra Riccardi z Uniwersytetu w Trieście swoje seminarium poświęciła analizie pojęcia jakości tłumaczeń symultanicznych. Omówione zostały różne definicje kryteriów i parametrów jakościowych w tłumaczeniach symultanicznych, tak by mogły być zastosowane w ewaluacji przekładów z języka niemieckiego, angielskiego oraz włoskiego. Prof. Annely Rotkhegel z Uniwersytetu Technicznego w Chemnitz zaprezentowała aktualny i niezwykle istotny problem komunikacji w zakresie ochrony środowiska. Podczas seminarium dyskutowane były najważniejsze pojęcia związane z tym tematem, takie jak: bezpieczeństwo, długofalowość, ochrona, a także ich definicje z perspektywy różnych krajów Europy. Prof. Peter Sandrini z Uniwersytetu w Innsbrucku przedstawił najnowsze informacje dotyczące nowoczesnych technologii tłumaczeniowych oraz możliwości ich zastosowania w pracy tłumacza. Zaprezentowane zostały zarówno technologie komercyjne, jak również te dostępne nieodpłatnie. Udostępnienie programów niekomercyjnych na przenośnych nośnikach pamięci pozwoliło wszystkim uczestnikom na samodzielne zapoznanie się z nimi podczas zajęć oraz zastosowanie na własnym stanowisku pracy. Szkolenie poprowadzone przez prof. Zenona Weigta z Uniwersytetu Łódzkiego poświęcone było językom oraz tekstom specjalistycznym w nawiązaniu do teorii oraz praktyki tłumaczeniowej. Zreferowano definicje języka fachowego z jednoczesnym zwróceniem uwagi na wzajemne oddziaływanie języka ogólnego i fachowego. W trakcie praktycznych ćwiczeń tłumaczeniowych poddano analizie leksykalne, syntaktyczne oraz terminologiczne właściwości poszczególnych tekstów specjalistycznych.

Zgodnie z tradycją odbyło się w ramach SummerTrans również seminarium dla doktorantów oraz habilitantów, którzy w krótkich prezentacjach przedstawiali projekty swoich rozpraw doktorskich i habilitacyjnych. Po każdej z nich miała miejsce dyskusja dotycząca poruszonych zagadnień oraz kwestii metodologicznych. Zaprezentowane przez uczestników seminarium referaty zostaną opublikowane w tomie zbiorowym serii „Forum Translationswissenschaft” wydawanej nakładem Peter Lang Verlag, natomiast artykuły wykładowców prowadzących poszczególne

szkolenia i referentów plenarnych ukazać się w tomie serii „Studia Translatorica” we wrocławskim wydawnictwie ATUT i niemieckim Neisse Verlag.

SummerTrans to nie tylko zróżnicowana oferta wykładów i szkoleń, ale także bogaty program kulturalny. Najważniejszym jego punktem było Spotkanie Aforystów, które odbyło się w ramach projektu organizowanego od roku 2007 przez Pracownię Translatoryki we współpracy ze Stowarzyszeniem Niemieckiego Archiwum Aforyzmu Hattingen. Gośćmi spotkania byli niemiecki literat i aforysta dr Jürgen Wilbert oraz polski artysta rysownik, profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie Zygmunt Januszewski. Przedstawili oni odpowiednio dwa sposoby ujmowania myśli – słowem i obrazem. Obie te perspektywy stanowiły przyczynek do żywej dyskusji, w której swoje opinie i propozycje interpretacji odczytanych aforyzmów przedstawiali goście spotkania, a wśród nich pracownicy naukowcy, doktoranci, studenci studiów magisterskich realizujący specjalizację translatoryczną w Instytucie Filologii Germańskiej oraz słuchacze Studiów Podyplomowych Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego.

Podsumowując tegoroczną SummerTrans należy stwierdzić, że była to udana próba przedstawienia skomplikowanej i wielopłaszczyznowej dziedziny translatoryki. Podjęcie problematyki zarówno tłumaczeń ustnych, jak i pisemnych oraz poruszenie aspektów dotyczących przekładu tekstów literackich i specjalistycznych przybliżyło uczestnikom konferencji liczne formy działalności tłumacza wraz z ich specyficznymi uwarunkowaniami.

Łukasz SOLARZ  
Uniwersytet Wrocławski